



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Juliana D' Elia Sampaio Ferreira

**Para além das trinta linhas: iniciativas de escrita não escolar de
estudantes da educação básica**

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Macedo Correa e Castro

Rio de Janeiro, dezembro 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Para além das trinta linhas: iniciativas de escrita não escolar de
estudantes da educação básica**
Juliana D'Elia Sampaio Ferreira

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Macedo Correa e Castro

Rio de Janeiro, dezembro de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Para além das trinta linhas: iniciativas de escrita não escolar de estudantes da educação
básica**

Juliana D' Elia Sampaio Ferreira

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a):

Professor (a) Convidado (a):

Professor (a) Convidado (a)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a todos os jovens escritores que tornaram este trabalho possível e ao professor Marcelo Castro, por sua orientação dedicada, sensível e enriquecedora.

Também gostaria de expressar minha gratidão à minha família, pelo suporte oferecido, e ao Rafael, por todo o afeto e paciência.

Sumário

1. Introdução	
1.1-Breve história da escrita.....	7
1.2-Monitoramento social, indução externa e práticas de escrita <i>utilitárias e não utilitárias</i>	8
1.3-Escrita escolar: concepções e reflexões.....	11
1.4-Para além das trinta linhas: iniciativas de escrita não escolar de estudantes da educação básica...	13
2. Metodologia	
2.1-Objetivos.....	14
2.2-Método de explicitação do discurso subjacente – MEDS.....	14
2.2.1-Fase 1: Seleção da amostra.....	14
2.2.2-Fase 2: a construção do roteiro para as.....	16
2.2.3-Fase 3: As entrevistas.....	16
2.2.4-Fase 4: A transcrição dos depoimentos.....	17
2.2.5-Fase 5: A análise dos depoimentos coletados.....	17
3. Análise intraparticipantes	
3.1-Entrevista 1.....	18
3.2-Entrevista 2.....	19
3.3-Entrevista 3.....	20
3.4-Entrevista 4.....	21
3.5-Entrevista 5.....	22
3.6-Entrevista 6.....	23
3.7-Entrevista 7.....	25
3.8-Entrevista 8.....	25
3.9-Entrevista 9.....	28
3.10-Entrevista 10.....	29
4. Análise interparticipantes	
4.1-Tema 1: Motivações para escrever.....	32
4.2-Tema 2: Tipos de escritas.....	34
4.3-Tema 3: Publicação.....	36
4.4-Tema 4: Relação com a escrita escolar.....	37
4-5Tema 5: Idealizações a respeito da escrita independente na escola.....	41
5. Considerações finais	43
6. Referências Bibliográficas	46
7. Apêndice	47

Resumo

Os estudos que têm como objeto de análise as práticas do ensino da escrita na educação básica destacam, dentre outras limitações, o fato de que na escola o processo de escrita se vê reduzido à confecção de um produto construído por meio de fórmulas. Trata-se da redação escolar, gênero de aproximadamente trinta linhas, em que o aluno demonstra sua capacidade dissertativa a partir de um dado tema e que geralmente tem como único leitor o professor, cuja leitura limita-se à correção. Há, porém, estudantes que buscam outros espaços para desenvolver os aspectos da escrita não contemplados pela escola. Tendo como principais referências Britto (2003); Castro (2008); Kramer (2000); Soares (2001), este estudo investigou como as visões e experiências desses estudantes podem contribuir para as discussões acerca do ensino de língua portuguesa, objetivando: (1) identificar os processos de escrita e de seu compartilhamento pelos quais declaram passar estudantes que desenvolvem uma escrita autônoma quanto à demanda escolar; (2) identificar assuntos e tipos de texto escolhidos pelos estudantes ao escrever voluntariamente; (3) estabelecer relações entre a escola e os processos de escrita independente relatados pelos estudantes; (4) confrontar os relatos dos estudantes escritores com os debates contemporâneos a respeito do ensino da escrita. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, com base no Método de Explicitação do Discurso Subjacente - MEDS (NICOLACI-DA-COSTA, 2007), a partir de dez entrevistas de modelo semiestruturado, com estudantes do Colégio Pedro II que cursassem um dos dois anos finais do Ensino Médio ou houvessem concluído esta etapa nos últimos cinco anos e mantivessem iniciativa de escrita independente da escola. Com foco em cinco temas de interesse, foram feitas perguntas abertas, e das respostas emergiram categorias, por meio das quais desenvolveu-se a análise. Os resultados indicaram que a maioria dos entrevistados apresenta como motivação para a escrita a expressão de algo de ordem pessoal, dimensão pouco explorada pela escola. Além disso, embora metade dos participantes da pesquisa considere satisfatória sua relação com a escrita escolar, todos expressam críticas ao ensino da escrita, em uma confirmação do que apontam os autores adotados como referência para o estudo.

Palavras-chave:

Escrita – Escrita dos estudantes – Ensino da escrita – Escrita escolar

1-Introdução

1.1-Breve história da escrita

Ao longo de seus mais de 5.500 anos de história, a escrita assumiu as mais variadas formas e funções sociais. Na antiga Babilônia, onde “havia muito o que registrar e pouco a ser lido” (FORTUNATO,2009, p.23) e os encargos de escrever e formular o discurso eram distintos, tinha exclusiva função de registro de informações, sendo exercida pelos escribas. Da Antiguidade Clássica à Idade Média, em sua forma alfabética, gradativamente passa a substituir a memória oral. Apenas a partir do século VIII, contudo, o texto começa a possuir uma estrutura clara o suficiente para conter em si a organização do pensamento e difundir a prática da leitura silenciosa. Primeiramente dominada apenas pelos encarregados do registro (escribas, clero), a escrita, bem como a leitura passam a ter cada vez mais destaque nas práticas sociais.

A vida pessoal se inscrevia na comunidade e não havia necessidade social da autobiografia. Essa situação iria se alterar a partir de certas mudanças no campo social e econômico onde o aumento do espaço público, maior poder do Estado, mudanças na organização social e nas relações de trabalho, industrialização crescente e surgimento do mercado provocam oposição entre privado e público, A privatização da vida cotidiana, a mudança das concepções de infância, de família e comunidade e de muitas práticas sociais - dentre elas as de leitura e escrita - vão trazer, em especial a partir do século XVI, não só o exame de consciência, a oração mental, a família nuclear e a especialização dos espaços da casa, mas também a necessidade do registro individual, nas autobiografias e nos diários, na intimidade (FORTUNATO, 2009, p.23).

A cultura escrita, porém, apenas atinge as massas a partir do século XVIII. Além dos fatores anteriormente citados, tecnologias como a da produção de papel a máquina e a prensa a vapor, somadas à alfabetização de uma maior parcela da população tornam o texto escrito cada vez mais presente na cultura e organização da sociedade. Mesmo assim, o recém-estabelecido ensino escolar da língua escrita voltava-se à leitura, sendo a escrita

[...] compreendida como um saber de ofício [...] Apesar da demanda da burguesia pela aprendizagem escrita, que gerou um movimento de incorporação da escrita na escola elementar, esse ensino só se tornou possível no século XIX, graças à simplificação das técnicas gráficas, à invenção da pena metálica e do lápis, ao barateamento do preço do papel na Europa e difusão da ardósia pequena para ser colocada sobre os joelhos e usada pelos aprendizes nos exercícios de escrita (FORTUNATO, 2009, p.33).

À medida que as práticas de escrita foram assumindo papéis cada vez mais centrais na organização da sociedade, o ensino da escrita tornou-se mais necessário e difundido, com ambas as ações se retroalimentando. Assim, a escrita passa a ter, gradativamente, maior quantidade de funções

sociais.

1.2– Monitoramento social, indução externa e práticas de escrita *utilitárias* e *não utilitárias*.

Adotaremos aqui uma visão que classifica as práticas de escrita em função da sua utilidade social. Neste sentido, ressaltando-se que há inúmeras subclassificações possíveis a partir da base adotada, consideramos duas grandes categorias de práticas, conforme a predominância ou não da referida função: as *utilitárias* e as *não utilitárias*.

Para melhor definir tais termos, faz-se necessário primeiro considerar as questões relativas ao *monitoramento* e à *indução*. As práticas de escrita *utilitárias* tenderiam a estar submetidas a um maior grau de monitoramento social e indução externa, enquanto a escrita *não utilitária* seria, geralmente, sujeita menor grau no que se refere aos dois aspectos.

Como *monitoramento* consideramos o nível de controle social que envolve as práticas de escrita. Segundo Koch e Elias, “Quem escreve o faz com base em um conjunto de conhecimentos [...], tanto é assim que não se pode produzir qualquer texto de qualquer forma em qualquer situação. Para a troca comunicativa imaginada, é esperada a 'escolha' do gênero textual [...] em adequação ao contexto” (KOCH & ELIAS, 2011, p.84). Quanto maior o grau de monitoramento, maior o controle ao qual o texto é submetido, menor é a margem para “escolha”. Uma escrita com alto grau de monitoramento social, portanto *utilitária*, seria, por exemplo, aquela que será avaliada por alguém hierarquicamente superior, como um supervisor, em um ambiente de trabalho, ou um professor, na escola. É comum haver alguma espécie de demanda social que motive este tipo de escrita, e a fuga a um determinado padrão preestabelecido trará, provavelmente, consequências negativas para quem escreve, sendo menor a margem para a expressão da subjetividade, de sentimentos e ideias. Na escrita com baixo grau de monitoramento social, portanto *não utilitária*, ocorre o contrário. Geralmente não há demanda externa obrigatória nem necessidade de obediência a modelo rígido preestabelecido, tendo quem escreve maior liberdade para expressar-se.

Vale ressaltar que não existe um grau zero de monitoramento, visto que este sempre ocorre, mesmo que parta apenas do próprio escritor para consigo mesmo. Isto se dá por ser toda escrita produzida em um contexto, em que são considerados, mesmo que inconscientemente, fatores como o interlocutor, uma vez que “quem escreve o faz sempre para alguém (amigo, parente, namorado, funcionário, professor, aluno, nós mesmo) de modo a levar em conta, nessa atividade, o 'histórico' que possui sobre o interlocutor”(KOCH & ELIAS, 2011, p.84), e o objetivo, que, segundo Koch e Elias, está sempre presente, seja “um desabafo, uma solicitação, uma explicação, a defesa de um ponto de vista, uma instrução, uma retificação, etc.” (KOCH & ELIAS, 2011,p.84).

O monitoramento, contudo, não é suficiente para classificar as práticas de escrita entre *utilitárias* e *não utilitárias*. Para explicar o porquê disso, toma-se como exemplo o caso da escrita de

uma obra literária, como um romance. Há um grande grau de monitoramento envolvido na publicação de um texto como este e, no entanto, não podemos considerá-lo *utilitário*. Isto ocorre por na literatura estarem presentes elementos aqui tidos como fundamentais da escrita *não utilitária*: a criatividade e a liberdade de expressão.

Assim, destaca-se também a importância da *indução*. Como *indução externa* entendemos as demandas externas, as necessidades impostas pelas interações sociais, que motivam a escrita. Uma redação escolar, por exemplo, é induzida pelo professor, pela necessidade de se atingir a pontuação necessária para a aprovação, sendo, deste modo, um texto *utilitário*, de alto grau de indução externa. A escrita *não utilitária* seria aquela com baixo grau de indução externa, aquela que, a princípio, não seria um meio para um fim predeterminado (como a aprovação, no caso da redação), mas se justificaria por si mesma. Isto não significa, porém, que não se possa querer construir sentidos socialmente compartilhados a partir desta, buscando-se, por exemplo, a publicação.

Como no caso do monitoramento, não é possível considerar que haja um grau zero de indução. Por mais que ao sujeito que escreve possa parecer, certas vezes, que o texto surge espontaneamente, sem que nem ele mesmo o tenha pensado previamente, não se pode deixar de levar em conta a importância do contexto indutor neste processo. O escritor situa-se em uma sociedade, em que ocupa um determinado papel em um dado momento histórico. Tais fatos, mesmo que inconscientemente, constroem quem ele é, o que pensa e, conseqüentemente, induzem o que escreve mesmo nas situações de maior liberdade criativa (como será discutido a seguir).

Como sinônimos para a escrita *não utilitária* serão utilizadas, ao longo deste trabalho, denominações como: *voluntária, espontânea, independente, autônoma, livre, criativa, não induzida e não demandada*. Todos estes termos são tentativas de caracterizar a escrita não escolar dos estudantes, uma vez que a representam de alguma forma. Nenhum deles, porém, foi considerado mais adequado que os outros, suficiente para dar conta de conceituar precisamente as práticas de escrita estudadas.

Segundo Koch & Elias (2011),

“[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto, o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso” (KOCH & ELIAS, 2011, p.32).

A partir daí, as autoras apresentam três concepções de escrita: de *foco na língua*, em que a linguagem é tida como um sistema acabado do qual o sujeito que escreve apenas deveria seguir as regras, *sendo* o texto mero produto da codificação feita pelo escritor para decodificação do leitor; de *foco no escritor*, na qual a escrita é a expressão do pensamento do escritor, “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH & ELIAS, 2011, p.33); de *foco*

na interação, segundo a qual deve sempre se considerar o contexto de produção no qual estão inseridas as interações entre escritor e leitor (as intenções da produção do texto, os conhecimentos de que dispunha o escritor, dentre outros aspectos): “Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2011, p.34).

Identifica-se que uma limitação que o uso dos termos definidores da escrita pesquisada possui é o fato de que trazem consigo uma concepção de escrita de *foco no escritor*. Expressões tais como: *voluntária, espontânea, independente, autônoma, livre, criativa, não induzida e não demandada* carregam a ideia de que a escrita surgiu exclusivamente a partir da inspiração de um indivíduo, quando não se pode deixar também de considerar o *foco na interação*, o fato de que toda atitude humana é, de algum modo, sócio-histórico e culturalmente localizada, não sendo nunca de origem puramente individual.

Nas palavras de Mário de Andrade, em carta remetida ao “jovem Fernando Sabino, então obcecado pela busca da sua espontaneidade/sinceridade” (CASTRO, 2011, p.143):

A tal da “sinceridade” que você invoca é seu maior perigo. E que sinceridade se você não é você! A sua sinceridade por enquanto é a sua espontaneidade.¹ E a sua espontaneidade são dez milhões de anos de crimes humanos, dois mil anos de traição ao Cristo, duzentos anos de burguesia capitalista, vinte e um anos de filhinho de papai, quinze anos de aluno de escolas e professores que ensinaram de acordo com tudo isso. Isso é a sua “sinceridade”. E você sabe que ela não vale um tostão. Agora é que você vai construir a “sua” sinceridade, e a espontaneidade de você. Porque agora é que você vai escolher. Até agora escolheram por você. Agora é que você vai saber. Mas pra saber você precisa estudar e refletir muito. Leve três anos pra escrever o seu romance novo. Ou cinco. Não faz mal. Mas adquira seu sofrimento perfeito da análise da vida e dos “seus” autores, uma coisa muito mais nobre que a espontaneidade e muito mais espiritual que a sinceridade: a convicção (ANDRADE, 1981, p.142).

No sentido das relações entre indivíduo, texto e sociedade, Foucault (1992) defende que o indivíduo que escreveu o texto, o “escritor real” não está fundido com o autor, que “a função autor efetua-se na própria cisão — nessa divisão e nessa distância” (FOUCAULT, 1992, p.54). Isto é perceptível, por exemplo, se levarmos em conta que alguns autores não possuem um escritor real correspondente, mas antes “o nome do autor faz com que os textos se relacionem entre si; Hermes Trimegisto não existia, Hipócrates também não — no sentido em que podemos dizer que Balzac existe” (FOUCAULT, 1992, p.44). Deste modo, “a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p.46).

A visão romântica, espontaneísta, do processo de escrita originado da inspiração, do nada, da pura expressão da subjetividade do escritor, não pode, todavia, aqui ser desconsiderada. Isto ocorre

uma vez que tal perspectiva manifesta-se na vivência concreta dos participantes desta pesquisa muito frequentemente, como será visto nas seções seguintes. Assim, embora tenha-se em vista a concepção de escrita com *foco na interação*, não é possível ignorar que a concepção de escrita com *foco no escritor* é de grande valor para a análise dos depoimentos dos entrevistados a respeito da própria escrita.

1.3 – Escrita escolar: concepções e reflexões

Recente em relação à existência da escrita, o ensino escolar desta contém também, em sua história, diferentes concepções de língua que acarretam em distintas formas de ensinar. Soares (1998) identifica três (que se relacionam às apresentadas por Koch & Elias (2011): *língua como sistema*; *língua como instrumento de comunicação*; *língua como forma de interação, como enunciação, discurso*.

Na primeira, não haveria distinção entre as linguagens oral e escrita, sendo escrever bem uma consequência da inteligência, do pensar e falar bem. O ensino da escrita, assim, volta-se para a ideia de registro gráfico da fala ou pensamento, com forte enfoque na caligrafia e “para o estudo da gramática da língua e leitura para a compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros” (SOARES, 1998, p.55). Trata-se de ensinar a conhecer e reconhecer o sistema.

Na segunda, língua é sinônimo de um código por meio do qual emissores e receptores se comunicam. A ênfase do ensino passa então para o que será comunicado. Um bom texto conteria, de forma clara e organizada, toda a informação de que o leitor necessita para entendê-lo. Para um produto de bom conteúdo seria necessário que o aluno tivesse inspiração e criatividade, além do domínio do código.

A terceira e mais atual concepção de língua e escrita compreende que a produção de textos, como também a leitura, “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p.97).

Embora distintas entre si, todas as concepções identificadas por Soares possuem em comum o fato de que as práticas de ensino escolar da língua provenientes destas se voltam principalmente para o aspecto utilitário da escrita, em detrimento do *voluntário*, mesmo quando a visão sociointeracionista predomina no discurso. Isto fica claro se tomamos como exemplo os conceitos de letramento “fraco” e “forte” (SOARES, 2001). O primeiro seria uma interpretação “liberal” do letramento, que abrangeria apenas as habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social (SOARES, 2001, p.72), enquanto o segundo representaria uma visão “revolucionária” do termo, tendo como intenção desenvolver a capacidade de tomar consciência da realidade e transformá-la por meio da leitura e da escrita, como na perspectiva de Paulo Freire.

Esta ideia é reiterada pela discussão feita por Britto (2003) sobre o conceito de letramento.

Embora possamos considerar que a noção de letramento se localize na concepção de uso da língua como forma de interação social, existem diferentes formas de aplicá-lo ao ensino da escrita, divididas pelo autor entre duas tendências: *tecnicista* e *política*.

Na primeira, o enfoque permanece no campo individual, na capacidade de alguém agir singularmente na sociedade a partir de seu conhecimento “letrado”. Ainda que considerado um contexto, este encontra-se esvaziado de sua historicidade, despolitizando-se. Por ter ao seu lado “um poderoso aparelho político e econômico” (empresas pedagógicas, editoras, escolas, sistemas de apoio, máquina estatal, universidade), esta tendência é hegemônica e manifesta-se, por exemplo, “nas propostas de avaliação,[...] quase sempre centrada na verificação das competências singulares e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais” (BRITTO,2003, p.12).

Já a segunda, como indica o nome, considera o caráter político intrínseco a qualquer ação social, incluindo o ensino da escrita. Desta forma, há necessidade de um trabalho coletivo para que o letramento signifique utilizar a escrita para fazer frente à desigualdade, para organizar-se e posicionar-se em grupo dentro das disputas sociais. Nesta perspectiva, as barreiras da tradição normativo-prescritiva do ensino de Língua Portuguesa teriam de ser transpostas para um efetivo aprendizado e uso social transformador da escrita.

Além de frequentemente silenciadora da consciência e da articulação política, a escrita escolar, sobretudo em sua manifestação mais frequente, a redação, é muitas vezes também opressora da expressão subjetiva. “Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação” (GERALDI, 2000, p.5). Constrangido por seu interlocutor-corretor, quem escreve redações acaba por esconder o que desejaria dizer (se é que deseja dizer algo sobre um tema sobre o qual não escolheu dissertar) em busca do que supostamente é esperado que diga.

Castro (2008) defende que a autoria é necessária à produção de textos escolares. Quando há intenção de formar cidadãos críticos e conscientes, esta é condição não apenas durante o processo de escrita como depois de publicado o produto. Neste caso, o que é considerado autoria define-se pelos seguintes aspectos:

- (a) haver motivação própria por parte de quem escreve, ainda que esta motivação possa ter sido despertada/alimentada por provocações vindas de agentes externos;
- (b) haver liberdade para que o autor tome decisões relativas aos textos, mesmo que em diálogo com orientações determinadas de fora; e (c) o autor assumir publicamente o texto como seu, responsabilizando-se por ele perante os demais interlocutores sociais (CASTRO, 2008, p.3).

O texto com escolhas muito limitadas por um formato preestabelecido e pela expectativa da correção gera medo de expressar-se e submissão a práticas que apagam a autoria. Além disso, a escrita escolar traz ainda a supervalorização do produto em detrimento do processo. Kramer (2000), ao defender um ensino da escrita como experiência, aponta para o fato de que o processo de escrita não acaba no momento em que um texto é lido. As releituras levam a reflexões, novas compreensões (ou

velhas, retomadas), novos esforços, voltas nos processos, reconstruções, sendo formadoras de consciências tanto individuais como coletivas, pondo leitores e escritores (incluindo leitores do próprio texto) em rede.

1.4 – Para além das trinta linhas: iniciativas de escrita não escolar de estudantes da educação básica

Embora a perspectiva *utilitária* da escrita permaneça hegemônica no meio escolar, apesar da existência de uma produção acadêmica que se posiciona contra ela, isto não significa que a escrita *voluntária* não seja exercida por alunos do ensino básico. Se a escrita escolar compulsória não dá aos alunos a possibilidade de serem autores, há os que busquem espaços para exercer a autoria, escrevendo espontaneamente, de maneira independente da autorização e da demanda docente.

A escrita espontânea na fase de escolarização manifesta-se das mais diversas formas. Há autores mais reservados, que por diversas razões podem preferir manter a escrita restrita a eles mesmos ou a um determinado grupo seletivo (por exemplo, em diários ou cadernos de versos). Nestes casos, não é incomum que o professor de Língua Portuguesa seja eleito como leitor, uma vez que costuma ser uma figura associada à leitura e à escrita. Existem também os que queiram compartilhar sua produção mais amplamente, buscando diversos meios de propagá-la como, por exemplo, edição de livros, publicação em periódicos, internet (blogs, redes sociais) ou mesmo carteiras escolares e portas de banheiro.

O que têm estes jovens a contribuir para o debate do ensino da escrita? Como percebem sua relação com a escrita escolar? Como desenvolveram essa escrita relativamente autônoma? Quais acreditam ser suas motivações para escrever? Sobre quais assuntos e que tipos de texto escrevem? Por quem são lidos? Como a escola se relaciona com seus processos de escrita? Como eles gostariam que a escola lidasse com os processos de escrita dos alunos?

Buscando responder a estas questões é que se iniciou este trabalho, que se desenvolveu a partir da metodologia que será apresentada na seção seguinte.

2 – Metodologia

Nesta seção serão apresentados os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, com base no Método de Explicitação do Discurso Subjacente – MEDS, conforme será visto a seguir.

2.1.1 – Objetivos

Considerando o contexto que envolve escrita escolar, escola e escrita independente dos estudantes descrito na seção anterior, esta pesquisa tem como objetivos:

1-Identificar os processos de escrita e compartilhamento da escrita pelos quais declaram passar os estudantes que desenvolvem uma escrita relativamente autônoma quanto à demanda escolar;

2-Identificar assuntos e tipos de texto escolhidos pelos estudantes ao escreverem voluntariamente;

3-Estabelecer relações entre a escola e os processos de escrita voluntária relatados pelos estudantes; e

4-Confrontar os relatos dos estudantes entrevistados com os debates contemporâneos a respeito do ensino da escrita.

2.2 – Método de Explicitação do Discurso Subjacente – MEDS

Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa a partir de dez entrevistas de modelo semiestruturado com estudantes possuidores de iniciativa de escrita relativamente independente da escola, tendo como referência o Método de Explicitação do Discurso Subjacente – MEDS (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p.65-73).

O MEDS é uma metodologia de pesquisa qualitativa constituída a partir da “influência de teorias de linguagem (Sapir, 1949; Saussure, 1916/1974), da construção social da realidade (Berger & Luckmann, 1967) e da construção social da subjetividade (Bernstein, 1977; Foucault, 1966)”, além de incorporar “alguns pressupostos e técnicas de investigação clínica oriundos da psicanálise (Sauret, 2003)” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 66). Seu principal objetivo é explicitar o discurso subjacente, ou seja, evidenciar conflitos e transformações de cunho psicológico presentes nos indivíduos que vivenciam, por exemplo, situações de transformação social. O discurso subjacente pode ser percebido por meio das contradições presentes nas falas dos indivíduos em situações nas quais ocorra livremente o fluxo de associações. A execução de uma pesquisa baseada no MEDS é dividida em cinco fases, descritas a seguir.

2.2.1 – Fase 1: Seleção da Amostra

Nesta fase devem ser estabelecidos critérios tendo-se em vista a homogeneidade da amostra.

com a intenção de identificar os membros de um grupo social específico.

No presente caso, o grupo social deveria ser composto de alunos possuidores de uma escrita independente da demanda escolar. Os critérios para a seleção dos entrevistados foram os de que estivessem cursando do segundo ano do Ensino Médio em diante, incluindo os que já concluíram a escolarização, desde que recentemente (nos últimos cinco anos), possuísem uma iniciativa de escrita relativamente independente da demanda escolar durante o período de escolarização e fossem ou tivessem sido alunos do ensino regular do Colégio Pedro II.

Uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico, o Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 com o objetivo de ser referência de ensino no Brasil, sendo a primeira instituição de instrução secundária nacional.

A escolha desta instituição federal como critério de seleção dos entrevistados se dá por ela ser referência em qualidade de ensino público e possuir um quadro de alunos socioculturalmente diversificado, o que ocorre devido a uma série de fatores, tais como:

1-Selecionar docentes por concurso, bem como oferecer-lhes uma boa remuneração (se comparada às de outras instituições públicas que atendem níveis de ensino equivalentes), assegurando-lhes o direito a um plano de carreira que estimula a formação contínua e a possibilidade de dedicação exclusiva, o que garante a qualidade do quadro de professores, havendo, inclusive, muitos mestres e doutores entre estes;

2-Possuir projeto político-pedagógico bem desenvolvido e constantemente rediscutido;

3-Oferecer vagas desde o primeiro ciclo do ensino fundamental até o ensino médio¹, com ingresso de alunos apenas na primeira série de cada nível de ensino, o que garante a continuidade do percurso de formação dentro de uma mesma proposta curricular;

4-Ocorrer o ingresso por sorteio no primeiro ciclo do ensino fundamental e por concurso com reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino nos demais níveis de ensino.

Além disso, o colégio possui 12 campi no município do Rio de Janeiro, distribuídos entre os bairros do Centro, Humaitá, Tijuca, Engenho Novo, São Cristóvão e Realengo, além de um campus em Niterói e um em Duque de Caxias, recebendo alunos de diversas localidades do Estado do Rio de Janeiro. Esses fatores garantem a heterogeneidade socioeconômico-cultural do quadro discente.

O recorte de nível da escolarização se dá por ser desejável que o entrevistado já tenha passado por quase a totalidade da Educação Básica, tendo uma visão mais completa desta. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma data limite de conclusão do Ensino Médio (concluir de 2009 em diante), pois o processo de escolarização deve ter ocorrido em um contexto atual do ensino da escrita, supostamente

1 O Colégio Pedro II passou a oferecer também vagas na educação infantil desde o início de 2012, porém isto não se aplica como critério para a seleção dos entrevistados, uma vez que esta não foi a realidade que estes vivenciaram.

de acordo com as recomendações vigentes do que deve ser este (diretrizes e parâmetros curriculares nacionais).

2.2.2– Fase 2: A Construção do Roteiro para as Entrevistas

No MEDS, os roteiros devem possuir uma estrutura previamente estabelecida, porém ser flexíveis em sua aplicação, de maneira a não serem percebidos pelos entrevistados. As entrevistas devem decorrer como conversas informais, em que os entrevistados se sintam confortáveis, para que ocorra o fluxo de associações. Recomenda-se que questões abertas sejam alternadas com perguntas fechadas, seguidas de perguntas de esclarecimento e/ ou aprofundamento, pois é através do contraste das respostas a estes diferentes tipos de perguntas que se notam as contradições e a decorrente explicitação do discurso subjacente.

Neste trabalho, a estrutura básica das entrevistas conta com os seguintes temas:

1. Motivações para escrever: O que os entrevistados acreditam que os leva a escrever independentemente da demanda escolar?
2. Tipos de escrita: O que escrevem?
3. Publicação: Com quem e através de que meios compartilham suas produções?
4. Relação com a escrita escolar: Como os estudantes que escrevem voluntariamente percebem sua relação com a escrita escolar? A escola se relaciona de alguma forma com sua escrita autônoma?
5. Idealizações a respeito da escrita espontânea na escola: Como os estudantes escritores gostariam que a escola lidasse com os processos de escrita dos alunos?

2.2.3 – Fase 3: As Entrevistas

Nos termos de Nicolaci-da-Costa (2007):

No MEDS [...] cada participante é entrevistado individualmente por um único entrevistador. Em todos os casos, as entrevistas acontecem em horários negociados entre entrevistadores e entrevistados. Como todas as entrevistas têm como modelo uma conversa informal, elas são sempre conduzidas em lugares com os quais os participantes se acham familiarizados e nos quais se sentem à vontade. (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 69).

As entrevistas foram realizadas por meio do chat do *Facebook*. Embora no MEDS haja a sugestão de que as entrevistas ocorram pessoalmente, não há nenhuma menção explicitamente contrária ao espaço virtual e entende-se aqui que os entrevistados possuem grande familiaridade com este e nele se sentem à vontade.

O modelo semiestruturado de entrevista torna a sua estrutura imperceptível ao participante, podendo este falar de forma menos reservada, não premeditada, havendo uma maior liberdade no

fluxo de associações. Já para o pesquisador, a estrutura permite a comparação interentrevistas, ao contrário do que ocorreria em um modelo aberto.

2.2.4–Fase 4: A Transcrição dos Depoimentos

No MEDS enfatiza-se que as falas dos entrevistados não devem sofrer edição ou alteração. Como no presente caso as entrevistas foram realizadas por meio do chat do *Facebook*, ao término destas já se obteve seu registro escrito integral, que não sofreu alterações.

2.2.5 –Fase 5: A Análise dos Depoimentos Coletados

Esta fase é dividida em duas etapas: as análises *inter* e *intra* participantes. Na análise interna de cada entrevista, deve-se prestar atenção às possíveis contradições presentes, sobretudo ao contrastar as respostas às perguntas fechadas (geralmente mais relacionadas a idealizações) com as falas das perguntas abertas (onde o fluxo de associações pode evidenciar práticas contrárias ao discurso idealizado).

Quando comparadas, as respostas a esses dois tipos de pergunta podem não resultar em nenhuma inconsistência da parte do entrevistado. Quando da investigação dos impactos psicológicos decorrentes de processos de transformação social, no entanto, esses contrastes frequentemente geram contradições que, associadas a outras características discursivas (como o uso de neologismos ou o emprego de termos antigos com novos significados), são as principais vias de acesso aos conflitos e transformações de cunho interno para a investigação dos quais o MEDS foi desenvolvido (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p.71).

O número de entrevistas não é previamente estabelecido, mas decorre da análise. Quando se nota que questões envolvidas nestes conflitos e transformações de cunho interno são recorrentes na análise interentrevistas, geram-se categorias. Quando ocorre saturação, ou seja, os entrevistados tendem a repetir as falas anteriores, sem que haja a formação de novas categorias, isto significa que um número de adequado de entrevistados foi atingido.

Esta pesquisa conta com dez relatos. Foram realizadas entrevistas até que ocorressem saturações na geração de categorias. Após tal aspecto ter sido identificado, não foram buscados novos depoentes para que também fossem possíveis as análises minuciosas dos dados *intra* e *inter* participantes nos limites do tempo de desenvolvimento de um projeto de monografia, análises estas que serão apresentadas nas seções seguintes.

3 – Análise intraparticipantes

Participaram da pesquisa dez jovens que possuíam alguma iniciativa de escrita durante o período de escolarização independentemente da demanda escolar. Os entrevistados tinham entre 16 e 23 anos, eram ex-alunos ou cursavam o segundo ou terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II. A seleção dos participantes se deu através do contato com produções publicadas por estes (sobretudo na internet) e através de indicações de outros entrevistados. As entrevistas, de modelo semiestruturado, foram realizadas por meio do chat do *Facebook*.

Nesta seção cada entrevista será individualmente comentada, destacando-se os principais pontos levantados pelos participantes da pesquisa e suas contradições, quando existentes. As análises apresentadas serão breves, uma vez que, na seção seguinte (Análise interparticipantes), serão detalhadas nas comparações e na criação de categorias.

3.1 – Entrevista 1 (realizada em 21 de abril de 2014)

E1 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 19 anos e concluíra o ensino médio havia um ano e quatro meses. Ela estudou nos campi São Cristóvão I, II e III durante todo o ensino fundamental e médio. Desde o ensino fundamental, E1 compartilha seus escritos na internet por meio de blogs e do Facebook. Além disso, tem o hábito de escrever em um diário. Ela escreve poemas, crônicas, e textos de gênero indefinido, mas com a intenção da busca por si mesma. “Através de verso ou prosa, mas sempre uma busca pelo sentimento”.

A relação entre escrita e compartilhamento para E1 é bastante estreita. Inicialmente compartilhada com a família, amigos e professores, a escrita passou a mediar laços de amizade da entrevistada, que se relaciona com outros blogueiros que escrevem sobre temáticas próximas às suas. A intenção principal de sua escrita, entretanto, segundo ela própria, não é somente o compartilhamento, como é perceptível em sua fala:

“Quando criança, no jardim, acho que era uma influência dos meus pais. Saber ler e escrever pra mim foi uma forma de me aproximar das pessoas mais velhas que eu (...) Depois, na adolescência era um movimento catártico. Eu queria falar sobre os meus sentimentos”.

Outro aspecto marcante da entrevista é a comparação entre a escrita escolar dos anos iniciais, de que E1 gostava, com a do restante da escolarização. Ela destaca a perda de pessoalidade nas relações professor-aluno como uma causa para a escrita escolar tornar-se desinteressante, burocrática e acredita ser impossível acolher a escrita espontânea dos alunos no modelo de escola que vivenciou. Tal percepção ressoa com a de Castro (2008): “a escola parece respeitar essa função da escrita como catarse, liberação, livre expressão, apenas durante as séries iniciais. Depois, muito rapidamente, tudo acaba por ser direcionado para textos ‘úteis’ com formatos predeterminados e destinatários fixos”

(CASTRO, 2008, p.134). Uma sugestão dada pela respondente no sentido de tornar a escola mais receptiva à escrita independente dos alunos é o incentivo ao compartilhamento de produções escritas destes entre eles mesmos.

3.2 – Entrevista 2 (realizada em 30 de abril de 2014)

E2 é do sexo masculino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 22 anos e concluíra o ensino médio havia quatro anos e quatro meses. Ele estudou no Campus Engenho Novo II durante o segundo ciclo do ensino fundamental e por todo o ensino médio. No ensino fundamental, começou a escrever artigos para uma revista a respeito de jogos eletrônicos. No ensino médio, passou a publicar poemas e reflexões em blogs próprios e compartilhados com outros autores, e também em redes sociais.

Para E2 o retorno positivo (se destacar dos demais de sua idade, receber elogios) é apontado como um forte motivador da escrita, tanto que os tipos de texto em que mais investiu foram justamente os que possuíam maior possibilidade de ser lidos por outrem.

Nunca me destaquei em nada, a não ser escrever, e sempre foi uma coisa pela qual eu recebi elogios. Era muito boa a sensação de publicar um texto e ter retorno positivo, ou suscitar algum debate, mesmo que sobre videogames (...) Em um momento passei a fazer parte da 'equipe' de um desses sites (sobre videogames), que tinha uma visibilidade razoável (...) Acho que escrevi algumas resenhas sobre filmes e livros que gostava na minha adolescência, mas para esses textos eu não tinha um canal regular de publicação, ou seja, tinha que enviar para algum outro site. E nem sempre eram aceitos, então acabavam em um blog pessoal com pouca visibilidade ou não publicados.

Antes de começar a publicar, porém, ele escrevia voluntariamente e, mesmo após, continuou a escrever textos que não compartilhava com ninguém. Para esta escrita, diz não saber explicar a motivação.

O bom retorno é também colocado como parte da relação com a escrita escolar: “acho que redação no colégio contribuía mais para o meu ego do que para a minha escrita – que, como já estava acima da média, não recebia tanta atenção dos professores”. Tal aspecto, no entanto, não é considerado suficiente para caracterizar esta positivamente. Como no caso de E1, para E2 as boas experiências com a escrita escolar concentram-se majoritariamente no primeiro ciclo do ensino fundamental. A exceção estaria em uma “boa professora” que teve na sexta série do ensino fundamental, que “ajudou a formalizar o pouco conhecimento 'intuitivo' que tinha”.

Talvez por isso o participante pense ser fundamental ao estímulo da escrita voluntária na escola a relação dos professores com a leitura e escrita, em uma fala que nos remete a de Kramer (2000, p.112) “Podemos tornar nossos alunos pessoas que lêem²e escrevem, se nós não lemos e se

² Optou-se por reproduzir o trecho na sua forma original, sem adequá-lo às normas ortográficas atuais.

temos medo de escrever?":

(...) isso exigiria a presença de um professor que realmente gostasse de escrever, fosse entusiasta da escrita. Era o que eu sentia com essa professora que eu citei, por exemplo. E acredito não ter sido o caso da maioria dos professores de português que eu tive – muitos só diziam que nenhum dos alunos sabia escrever direito, mas não faziam nada para ajudar. Sempre se prendiam em questões pontuais que nada tinham a ver com o processo de escrita em si (E2).

3.3 – Entrevista 3 (realizada em 11 de maio de 2014)

E3 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 22 anos e concluía o ensino médio havia quatro anos e cinco meses. Ela estudou nos campi Engenho Novo I e II durante todo o ensino fundamental e Médio. No ano seguinte ao que saiu da escola, publicou um livro, tendo escrito a obra durante o final do ensino médio.

Para E3 o ato de escrever é algo que precisa ser feito, caso contrário ela não teria paz. Ela diz não compartilhar com ninguém a maior parte de seus escritos por ter medo do julgamento, mas, ao mesmo tempo, afirma não ver sentido em “um trabalho tão grande sem alguma recompensa”, sendo esta recompensa justamente o retorno oriundo da publicação.

Por meio do mesmo julgamento que ela diz temer é que pôde também adquirir segurança quanto à qualidade de sua escrita, ao notar que “enquanto alguns colegas de escola lutavam para expressar seus pensamentos, para mim sempre foi muito fácil. Não descarto que isso tenha me ajudado a ter um ótimo desempenho escolar”.

Embora para E3 a escrita escolar seja considerada muito fácil, ela jamais compartilhou seus escritos voluntários com qualquer professor ou mesmo colega de escola, pelo já referido medo do julgamento. Esta contradição entre gostar de receber retorno positivo e temer submeter suas produções a terceiros por conta da avaliação que estes possam fazer (que, ao ser positiva, gera segurança, mas, justamente pelo medo da perda da segurança, é evitada) tem íntima relação com a supervalorização do produto, em detrimento do processo, presente na avaliação da escrita na escola. Tal marca da avaliação escolar na fala de E3 pode ser novamente notada quando ela sugere como forma de incentivo à escrita independente por parte da escola a promoção de concursos literários.

Neste sentido, é interessante destacar que, ao defender a necessidade de um trabalho escolar com a escrita independente dos alunos, a respondente afirma: “Perdem-se ou atrasam-se verdadeiros talentos naturais todos os anos simplesmente pela falta de treino”. A tensão entre correção e orientação do processo mais uma vez evidencia-se. Por um lado, é dito que os talentos para a escrita são naturais, afirmação que ela faz inclusive sobre si mesma. Por outro, a necessidade de desenvolvimento, “treino”, é tida como importante.

Nota-se nas falas da entrevistada a presença, mesmo que em contradição, de uma concepção

de escrita, que, embora datada da primeira metade do século, permanece nos discursos escolares até os dias de hoje,

“[...] a convicção de que um texto resulta exclusivamente da inspiração e/ou treinamento, podendo ser concebido e produzido em linha reta. Ou seja: oferecida uma proposta de produção, os alunos - quer pelo toque mágico e imprevisível da inspiração, quer pela repetição exaustiva de “fórmulas infalíveis”- dela darão conta sem maiores cogitações, dúvidas, idas e vindas, todas tão típicas do processo de escrever” (CASTRO, 2008, p.24).

3.4 – Entrevista 4 (realizada em 18 de maio de 2014)

E4 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 22 anos e concluíra o ensino médio havia quatro anos e cinco meses. Ela estudou nos campi Engenho Novo I e II durante todo o ensino fundamental e médio. Esta participante da pesquisa publica poemas e reflexões nas redes sociais, assim como também em blogs, tanto com textos apenas de autoria própria como com produções compartilhadas com outros autores.

Logo em sua primeira fala E4 refere-se à escola como fator de influência para sua escrita independente. Às perguntas “Como você começou a escrever por conta própria? Quantos anos tinha? O que escrevia?” - ela respondeu: “Não lembro ao certo, mas foi no Pedrinho³ algumas coisas esparsas [...] Eu não comecei a escrever por conta própria não, mas subvertendo um pouco as propostas de redação”. Como fizeram E1 e E2, ela também destaca a boa relação com o ensino da escrita especificamente durante o ensino fundamental.

Embora tenha participado de concursos literários opcionais promovidos pela escola e tido bom rendimento escolar, a participante relata desconforto em sua passagem pela escolarização, no que diz respeito à escrita, por conta das limitações impostas, afirmando ter dificuldade em conformar o que realmente queria escrever naquele momento às demandas escolares de produção textual.

E4 atribui sua motivação de escrita e publicação a “uma desconformidade com o tempo, os grupos sociais que fazia parte”, a sentir “um desencaixe, principalmente em relação às pessoas da mesma idade” (que pertenciam, sobretudo, ao meio escolar) e à consequente busca por um interlocutor que partilhasse destas percepções.

Em colegas de escola encontrou esta interlocução, fundando um blog intitulado SEI (Sociedade dos Estudantes Invisíveis), que “era a tentativa de veicular ideias de sentimentos do sentimento (sic) de obscuridade de nós alunos na escola e divulgar algumas proposições, mas acabou virando uma coletânea de textos dos nossos próprios sentimentos em relação a nós mesmos”.

Para ela, no entanto, não é possível que a escola recepcione a escrita livre dos alunos, que os auxilie nesta busca por interlocução e expressão. A relação ideal entre escrita e escola demandaria

³ Como são apelidados os campi destinados ao primeiro ciclo do ensino fundamental do Colégio Pedro II.

“uma percepção individual de cada estudante”, o que não caberia no modelo em que foi educada.

Alguns aspectos levantados por E4 aproximam-se da percepção de Britto (2003, p.174) de que “o aluno e o professor são sujeitos em interlocução desde o primeiro momento em que se colocam frente a frente”. Diferentemente da entrevistada, contudo, o autor acredita ser possível e necessário que o professor aprenda a realmente ler os textos de seus alunos, e não apenas corrigi-los, e que os enxergue como sujeitos.

3.5 – Entrevista 5 (realizada em 26 de maio de 2014)

E5 é do sexo masculino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 19 anos e concluíra o ensino médio havia um ano e cinco meses. Ele estudou no Campus São Cristóvão III durante todo o ensino médio, desde o qual possui um blog de críticas cinematográficas e outro literário, em que publica seus contos, crônicas e poemas.

Para este participante, escrever é uma forma de lidar consigo mesmo, com as questões que atravessam sua vida, mais notadamente as ligadas a relacionamentos amorosos. Em suas falas ele tece algumas análises do que seriam as motivações, conscientes ou não, de cada uma de suas fases de escrita.

“[...] o fim dos meus contos se deu com o fim do relacionamento [...] Pós-relacionamento tentei algumas coisas ainda nessa linha, mas nada que me motivasse muito. Acho que depois de me ajudarem a entender tudo o que aconteceu, eles perderam o sentido inconscientemente”.

A publicação também se encaixaria neste padrão, segundo o próprio E5, que nos diz que iniciou um de seus blogs para ter um espaço de interação com outras pessoas, mais especificamente com uma paixão platônica com quem compartilhava o gosto pela poesia.

A relação de E5 com a escrita escolar é também marcada pela tentativa de interação, pelas relações pessoais. Ele afirma que “variava de professor pra professor, mas no geral gostava de escrever redações, era um modo de tentar alguma troca com o professor”, tendo mesmo chegado a dar o endereço de seu blog a um professor e pedir que fizesse comentários. Apesar de ter obtido deste docente um retorno pontual no ambiente extraescolar, a relação dos dois não se alterou em sala de aula. Boa parte dos leitores de E5 eram colegas de escola, mas isto não chegou em nenhum momento a relacionar-se com a escrita escolar.

Sobre esta variação de professor para professor, se pode supor que sofra influência da disponibilidade dos docentes para serem interlocutores de E5. Para Britto (2000, p.120-121), “não se deve pensar que o professor X funcione como peça neutra, cuja substituição por Y ou Z não implique nenhuma mudança. Se por um lado ele significa uma relação institucionalizada muito forte, por outro, enquanto indivíduo, ele participa na construção da imagem de interlocutor do aluno”. O que é interessante destacar, no entanto, é que para o referido autor

O professor, a quem o texto é remetido, será o principal — talvez o único - leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" e da visão de língua do professor. (BRITTO, 2000, p.120)

Sem negar que isto de fato ocorra em inúmeros casos nas relações professor-aluno que medeiam o ensino da escrita, é observável que o caso de E5 difere da descrição do comportamento discente feita por Britto. Talvez por ter desenvolvido uma escrita independente da demanda escolar, o entrevistado deixa claro o desejo por interlocução ao seu texto (com a palavra “seu” indicando a posse do texto em um sentido autoral) e não a simples necessidade de conformação a um interlocutor obrigatório.

Como forma de recepção à escrita independente dos estudantes por parte da escola ele sugere a criação de

“[...] um espaço de debate disso [...] Uma espécie de círculo, clube, onde o material produzido tivesse uma leitura crítica, mas sem ser em tom de julgamento; crítica enquanto algo que visasse uma construção de linguagem e quem sabe transformar isso em algo que pudesse ser veiculado pelo colégio”.

A ressalva quanto à definição de crítica, neste caso, parece remeter à correção da redação escolar, em que, muito mais do que “reorientar o processo [...] o que praticamos em nossas escolas quase sempre é um julgamento em que se comunica mais ou menos (ou nada) aos alunos os motivos e as implicações do juízo feito” (CASTRO, 2008, p.145-146).

3.6 – Entrevista 6 (realizada em 20 de junho de 2014)

E6 é do sexo masculino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 18 anos e concluíra o ensino médio havia seis meses. Ele estudou no Campus Niterói durante todo o ensino médio. Este entrevistado publica em um blog, desde o ensino médio, poesia, crônica, charge, quadrinhos e músicas de sua autoria.

As motivações de E6 para desenvolver sua escrita voluntária tiveram base em outras atividades de expressão artística das quais ele gostava, a música e o desenho, como nota-se no fragmento: “[...] escrever redação na escola era algo chato para mim, só gostava mesmo de escrever música. Eu sempre gostei de desenhar, e a partir do meu ensino fundamental comecei a criar personagens e histórias mais elaboradas em quadrinhos”. As produções escritas, no entanto, não ficaram restritas a estes dois tipos de texto, tornando-se um instrumento para lidar com suas reflexões, percepções do mundo.

Mais confiante, porém, na qualidade de suas produções em outras linguagens, em relação à publicação da escrita “tinha muita insegurança, pois minha área de atuação sempre tinha sido o desenho, cheguei a publicar em certas revistas e por isso, acabei deixando a escrita como algo mais

íntimo”. O desejo de publicação veio porque “precisava expressar o que sentia. E isso ligado ao ativismo social e o contato com realidades diferentes fez com que a escrita se tornasse uma forma necessária para eu dizer o que me angustiava ou me confortava”.

E6 descreve sua relação com a escrita escolar como “de amor e ódio”. Por um lado, relata:

[...] no ensino médio entrei em contato com poetas, artistas que me abriram a cabeça [...] estudava num ambiente bem incentivador. Professores e amigos sempre apoiaram meus textos[...]. Pude perceber que professores, colegas, inspetores e os funcionários da limpeza, tinham as mesmas paixões que a minha, mesmo que de forma diferentes. Pude observar o quão bonito é o modo que arte aparece no cotidiano das pessoas, e era isso que eu queria fazer, me mostrou que fazer com que minhas palavras despertassem um sorriso naquelas pessoas maravilhosas que me cercavam cotidianamente seria a maior honra.

Por outro, sentia-se desconfortável com “a obrigação de escrever sobre algo. Na escola nos dão um tema qualquer para escrever num formato que devemos praticar. [...] gostava de escrever mas odiava só escrever porque alguém queria que eu escrevesse algo da forma que esse alguém queria”.

As facetas “amorosa” e “odiosa” da relação de E6 com o ensino da escrita reforçam a importância de haver um “porquê” e um “para quem” na escrita escolar, que na escola haja também interlocução (não necessariamente restrita ao professor) e razões que não a imposição para se escrever algo.

Não se trata de negar o planejamento estratégico, mas sim de negar as estratégias de cerceamento discursivo e cultural. A criança, o adolescente e o adulto têm de aprender o mundo e, neste aprendizado, aprender a escrita – ou, inversamente, na aprendizagem da escrita está implicada, de maneira inextricável, a experiência existencial (BRITTO, 2003, p.16).

Entre seus relatos negativo (primeiramente dado) e positivo o entrevistado fez a ressalva: “Hoje compreendo a importância que esse processo (fazer redações) tem, mas na época não gostava de fazer a redação da escola”. Ao tentar explicar como passou a “compreender o processo”, contudo, o que faz é narrar a já referida experiência positiva de receptividade de professores e colegas em relação a seus textos, deixando possível a interpretação de que a “parte desagradável” de fazer redações é parte necessária e indissociável da “parte boa” (expressar-se escrevendo e por este meio estabelecer comunicação, relações) do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Tal visão pode ser explicada por ser a redação escolar uma prática tão difundida no ensino da língua que se torna muito difícil imaginá-lo de outra forma que não se baseando nesta. Neste sentido, se ensinar a escrita é importante e possui aspectos positivos, isto estaria condicionado a que se faça também redações.

Quanto à recepção da escrita espontânea pela escola, E6 acredita que deva ocorrer em um projeto interdisciplinar com outras linguagens artísticas (como, por exemplo, música e artes plásticas), tendo a intenção de demonstrar “como a arte está na vida deles (dos estudantes) e pode os ajudar a olhar para eles mesmos com mais esperança e confiança, como forma de ajuda na

confirmação pessoal do aluno para ele poder desenvolver sua identidade”.

3.7– Entrevista 7 (realizada em 3 de julho de 2014)

E7 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 16 anos e cursava o segundo ano do ensino médio no Campus Niterói. Ela estuda no Colégio Pedro II desde o sétimo ano do ensino fundamental, tendo passado pelos campi Centro e São Cristóvão. Aos 13 anos inaugurou seu primeiro blog e, desde então, segue compartilhando na internet suas reflexões sobre o cotidiano e a vida.

Para E7, escrever voluntariamente possui diversas motivações, que variaram ao longo do tempo.

“[...]o gosto pela escrita, isso me motiva até hoje. Mas em cada fase tive um motivo diferente além desse, com treze escrevia por achar legal, com quatorze escrevia pra viver tudo o que eu queria sem sair de casa [...] Hoje porque gosto de compartilhar sentimentos, assim como eu leio algo de outra pessoa e me sensibilizo, outras pessoas podem se tocar com o que eu escrevo, além de ser uma forma de encontrar gente que pense da mesma forma”.

A escola como ambiente de socialização possui forte relação com a escrita independente de E7, uma vez que a maior parte de seus leitores são amigos do próprio colégio. Isto ocorreu, porém, apenas devido aos próprios estudantes, sem que haja nenhuma relação com a escrita escolar. Quanto a esta última, a participante relata: “Sempre adorei as aulas de redação! Apesar de achar que o ambiente de prova em que elas são feitas pressiona muito, conseguia, com um pouco de dificuldade, lidar com isso. E qualquer assunto que me interessava, seja em prova ou dever, escrevia muito”.

A respeito de tal fala é possível considerar que o gosto por fazer redação seja, provavelmente, proveniente do fato de que a entrevistada se sente à vontade ao se expressar por meio da escrita. Esta familiaridade com a expressão escrita possivelmente é oriunda não apenas da relação com a escrita escolar, mas de outros contatos com esse universo. Escrevendo por conta própria desde os nove anos e publicando desde os 13, E7 pôde desenvolver sua escrita de outros modos que não sob a pressão com a qual relata ter dificuldade.

Quanto à recepção da escrita independente na escola, a participante destaca a importância da divulgação das produções escritas dos alunos para os demais membros da escola, sugerindo que “virassem livros ou fossem espalhadas pelo colégio como forma de motivação pros que participam e pra quem quer fazer parte” (no caso, das oficinas de escrita literária, outra sugestão da entrevistada).

3.8 – Entrevista 8 (realizada em 17 de julho de 2014)

E8 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 16 anos e cursava o segundo ano do ensino médio no Campus Centro, onde estuda desde o sexto ano do ensino fundamental. Escreve voluntariamente desde os 10 anos, tendo passado a publicar poemas e reflexões em blog e redes sociais.

Para esta entrevistada a escrita voluntária surgiu de maneira aparentemente espontânea, sem explicação, e acabou adquirindo grande importância em sua maneira de lidar consigo.

Foi bem estranho, na verdade, porque simplesmente me deu vontade de escrever um poema. Então eu resolvi tentar [...] E acabou se tornando um hábito, com o tempo [...] era um impulso muito forte, como se eu PRECISASSE expressar meus sentimentos para tentar entendê-los e amenizá-los. Era bem ... desesperador.

Já o processo de publicação é descrito como

[...] uma mistura de vaidade, insegurança e vontade de partilhar ideias. Vaidade porque, ao publicar, busca-se ser notado e, inclusive, receber elogios. O que está conectado à insegurança. Buscar a aprovação alheia para sentir que a criação é, de fato, satisfatória.

Quanto à escrita escolar, E8 demonstrou certa dificuldade de falar a respeito. Ao ser interpelada pela primeira vez sobre o assunto, ela responde “Hm, isso é mais complexo” e faz uma longa pausa, que não ocorreu em nenhum momento nas perguntas anteriores, sobre seu processo de escrita independente. Em seguida, diz:

No ensino fundamental as propostas de produção textual costumam ser bem mais abertas do que no médio. Principalmente pelo fato de, no médio, começar-se a estudar redações dissertativo-argumentativas. Mas, de qualquer forma, sempre gostei muito de fazer redações, mesmo que tendo temas pré-definidos. União do útil (avaliação escolar) com o que eu considerava -e considero! - agradável (escrever).

Foi pedido, então, que desenvolvesse mais o assunto, falasse de suas preferências e desconfortos, explicasse a razão pela qual destacara as redações dissertativo-argumentativas. A resposta foi:

Um dos maiores desconfortos é, certamente, ter limite de tempo. Escrever sobre (sic) pressão é algo que me incomoda bastante. Mas é uma habilidade interessante de ser desenvolvida. Então é algo que tanto me fascina quando incomoda. E quanto às redações dissertativo-argumentativas, mesmo dando mais trabalho para serem escritas, atualmente são as minhas preferidas. Porque envolvem toda a questão da capacidade de domínio sobre a língua e a de alcançar o outro por meio da palavra. Acho isso incrível.

E8 parecia resistente quanto a expor suas críticas e dificuldades em relação à escrita escolar. Ela o faz desde o início, comparando o ensino fundamental com o médio e esboçando expressar que teria alguma questão com as redações dissertativo-argumentativas, mas, logo em seguida, desvia do assunto e destaca que gosta de fazer redações.

Pode-se supor que a participante associe seu apreço por escrever com o gosto por fazer redações e, para não ter o primeiro posto em cheque, afirme e reafirme o segundo. Isto fica mais claro em sua resposta seguinte, em que expõe mais seus desconfortos, assumindo a seguir, no entanto, uma postura conciliadora entre sua percepção e a escrita escolar, repetindo o destaque para o tema de seu gosto pela escrita.

Há ainda uma terceira ocorrência neste sentido no que diz respeito à publicação. Quando

perguntada sobre com quem compartilhava sua escrita, são lembrados inicialmente por E8 sua família, amigos e a publicação em blogs e redes sociais. Ao ser indagada, porém, se algum professor e/ou colega de escola chegou a tomar contato com sua escrita não escolar ela diz ter mostrado seus textos produzidos independentemente da escola para professores de português e receber reações “estimulantes! Eles sempre tentavam me motivar a escrever mais, me davam dicas, conselhos”.

É razoável associar tal comportamento de E8 a um movimento de adesão ideológica. A este respeito, Castro (2011) coloca:

A aplicação dos filtros, cuja função consiste mais em separar o verdadeiro do falso, exercem seu papel em estreita articulação com um movimento, por parte dos estudantes, de (re)construção das escolhas e dos limites ideológicos de seus professores. Esse movimento acaba resultando em um processo de adesão ideológica a um suposto discurso que não é do estudante, mas que ele supõe que deva assumir diante da escola e de suas autoridades (CASTRO, 2011. p.142).

Embora a entrevista não estivesse sendo concedida propriamente a uma professora, o interlocutor que ali se interessava pela escrita de E8 era uma professora e pedagoga em formação, alguém que, na Faculdade de Educação da UFRJ, estudava a escrita. Tendo em vista que se trata de uma estudante de ensino médio de 16 anos, essa descrição pode ter sido associada a uma voz de autoridade escolar e, assim, se tornando intimidadora, levando-a a dizer o que imaginava que seria aprovado pela entrevistadora.

Ao falar de suas motivações para publicar sua escrita independente, E8 coloca: “uma mistura de vaidade, insegurança e vontade de partilhar ideias. Vaidade porque, ao publicar, busca-se ser notado e, inclusive, receber elogios. O que está conectado à insegurança. Buscar a aprovação alheia para sentir que a criação é, de fato, satisfatória”. Não é possível, apenas com base nas informações dadas pela participante, afirmar que sua insegurança parta exclusiva ou principalmente de sua experiência com a escrita escolar (o sentimento pode ser considerado, em algum nível, quase intrínseco a situações de avaliação). É razoável supor, no entanto, que a maneira como o ensino da escrita se dá possivelmente reforce tal insegurança. A escola é, na vida de muitos estudantes, uma grande referência no que diz respeito à escrita.

O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno (BRITTO, 2000, p.120).

E8 não reconhece nenhuma influência externa em sua escrita voluntária, e sim fala de não ser capaz de não a realizar, o que gerava nela desespero, inclusive. Não se defende aqui que a escrita não

deva ser avaliada, repensada, reescrita, aperfeiçoada. A escrita possui diversas funções e, em muitas delas, a avaliação do interlocutor é de grande importância. A participante, todavia, apresenta um depoimento em que a relação entre a aprovação de suas produções por terceiros relaciona-se intimamente com sua autoestima, a ponto de, conforme ela mesma, “buscar a aprovação alheia para sentir que a criação é, de fato, satisfatória”.

Se escrever é tão necessário que E8 sente desespero caso não o faça, então há algo de imediatamente satisfatório neste ato. Esta função exclusivamente subjetiva da escrita, porém, não costuma ser explorada ou mesmo reconhecida pela escola, o que se presume que tenha tido um impacto no reconhecimento de tal função por E8 em relação à própria escrita.

Tal conclusão aponta-nos a importância da colocação de Kramer (2000, p.111) de que “a escrita precisa ser trabalhada na escola como uma produção que não é útil, que não serve para nada, pois – não servindo – nunca correrá o risco de ser servil”.

Talvez não por coincidência, ao ser indagada sobre se acredita que deve haver um espaço na escola para a escrita independente dos alunos, ela primeiramente pense o espaço fora da escola, apenas com alunos, para somente depois fazer uma consideração que inclui a figura do professor.

Acho que os alunos poderiam tomar essa iniciativa, caso a escola não tenha nenhum projeto assim [...]. Pode ser feito somente um grupo de alunos, reunidos, trocando dicas e fazendo saraus com as próprias obras. E pode ser um grupo incluindo ao menos um professor, em que haja não somente produção como análise do produzido. Acho que seria de grande proveito, tanto para os professores quanto para os alunos envolvidos.

3.9 – Entrevista 9 (realizada em 27 de julho de 2014)

E9 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 20 anos e concluía o ensino médio havia dois anos e sete meses. Ela estudou no Campus Humaitá II durante todo o ensino médio. Desde os 14 anos publica poesia e prosa poética em um blog e nas redes sociais.

A principal motivação para escrever da participante é a possibilidade de expressar seus sentimentos e compartilhá-los. “Eu acho que escrever é uma forma de expor tudo o que você sente. E eu sempre gostei de compartilhar o que eu sinto com quem eu gosto [...] Fico sempre muito feliz em saber que eu pude tocar as pessoas de alguma forma, ou então que elas se identificaram muito com o que eu escrevi”.

Antes de decidir divulgar mais amplamente suas produções em blog e redes sociais, os leitores escolhidos por E9 para a sua escrita voluntária eram seus pais e professores, dos quais ela relata ter recebido sempre retorno positivo e incentivo. “Eles gostavam muito, sempre comentavam que eu tinha muita sensibilidade pra minha idade e sempre me incentivavam a escrever mais”.

Apesar deste acolhimento de sua escrita independente por parte de seus professores e de afirmar que “gostava muito de fazer as redações propostas”, a entrevistada apresenta algumas críticas

em relação à escrita escolar:

[...] o que me incomodava um pouco era ter que seguir um padrão de escrita, sem muita liberdade pra criar [...] senti muita falta do estímulo para criar na escrita, propostas diferentes do padrão da redação. Acho que seria importante isso ser implementado [...] A escola tem que incentivar mais a liberdade e criatividade dos alunos, acho que a educação tinha que ser mais libertária e estimular a criação e a imaginação, e não empurrar somente padrões.

Esta fala, contudo, é contrabalançada com a ressalva: “Mas acho que era o objetivo mesmo, né? Preparar pro que vem no vestibular”. Essa forte influência da perspectiva propedêutica ao ensino superior na escrita escolar brasileira, que valida a prática da redação com a justificativa do preparo para o vestibular, mesmo que esta não possua sentido presente para os estudantes, é identificada por Castro (2011)

Na pesquisa sobre a influência da prova de redação da UFRJ nas práticas de ensino da escrita na educação básica, identificamos como um forte indicador dessa influência a publicação, a partir dos anos 1980, de obras destinadas ao ensino de redação e, em especial, à preparação para concursos vestibulares. Nessas publicações, fica evidente como a redação se tornou um produto tipificável, por meio de esquemas e regras de composição que permitem aos estudantes redigir textos sobre qualquer assunto e obter resultados satisfatórios nos exames a que se submetem. Em tais publicações, destacam-se muitas vezes recomendações plenamente compreensíveis, e até desejáveis, dentro do jogo proposto – fazer o texto a partir de modelos –, mas preocupantes, quando lidas com uma perspectiva de afirmação da discursividade e da autoria (CASTRO, 2011, p.148).

Mesmo reconhecendo tal objetivo, E9 retoma sua crítica, discordando que este seja o único a guiar as práticas de ensino da escrita e afirmando ser importante “estimular a criação de poesias, e outros tipos de texto que não sejam somente aquela redação de vestibular”.

3.10 – Entrevista 10 (realizada em 6 de agosto de 2014)

E10 é do sexo feminino e, quando foi realizada a entrevista, tinha 17 anos e cursava o terceiro ano do ensino médio no Campus Centro, onde estuda desde o sexto ano do ensino fundamental. Começou a publicar sua escrita participando de concursos de redação, organizando-se, posteriormente, com outros jovens escritores para publicar uma coletânea e formar um grupo de publicação no Facebook, em que compartilha poemas e pequenos contos.

Entre suas motivações iniciais para desenvolver uma escrita independente E10 cita a influência da escola, de leituras e de situações que vivenciou. “A professora começou a apresentar alguns autores interessantes, poetas, tanto na prosa quanto no verso, e como, na época, eu estava passando por uns momentos difíceis com a família e tudo mais, tudo aquilo representou pra mim inspiração e comecei a escrever por conta própria”.

Como suas maiores motivações para escrever, ela relata tanto questões relacionadas ao

retorno, ao que é construído a partir da publicação, quanto questões de ordem mais íntima.

Acho que eu me sentia mais ouvida quando escrevia do que quando falava.... Os comentários de quem lia me faziam sentir como se tivesse mais voz do que quando não escrevia. Mas isso foi o impulso, depois comecei a sentir uma necessidade meio inexplicável de escrever mesmo que fosse só para mim.... Acho que depois, que me desapeguei de ter um público elogiando e aplaudindo, a escrita começou a me ajudar a me ouvir melhor... Mas certamente, eu comecei numa fase em que eu me sentia pouco importante, pouco produtiva... E escrever me ajudou a melhorar nesse aspecto de autoestima, como dizem...

Além da já referida aula sobre poesia, a trajetória da escrita voluntária desta participante relaciona-se em diversos outros pontos ao ambiente escolar. Ela identifica, por exemplo, que o desejo de publicar suas produções “Começou, primeiro, por concursos de redação da escola... Eu me via bem motivada a participar por causa dos elogios da minha amiga... E como algumas pessoas foram gostando, eu continuei, porque eu também estava gostando do que escrevia”.

A partir do retorno obtido nestes concursos, E10 entrou em contato com outros estudantes que escreviam voluntariamente e

[...] no nono ano, se não me engano, já tinha um grupo de pessoas escrevendo por conta própria por influência dessa mesma professora (a já citada professora que apresentou a E10 os autores que lhe foram referência). E nós combinamos de escrever uma coletânea dos alunos do nono ano para ajudar na formatura. Não deu certo o projeto do livro em si, mas tínhamos criado um grupo no Facebook, chamado Escritores Anônimos, pra começar a sondar os possíveis participantes e divulgar o trabalho na rede

A entrevistada também conta ter participado de um projeto escolar extracurricular de incentivo à escrita.

Na minha escola foi desenvolvido um projeto chamado Sopa de Letras que melhorou muito a relação dos alunos com a literatura, e com a criatividade individual.... Foi iniciado por uma professora do ensino médio, que em conjunto com seus alunos, percebeu que havia uma demanda muito grande de haver um incentivo, tempo e espaço reservados para a criação. Eles se reuniam em uma sala específica após o horário de aula e compartilhavam produções próprias... Mais tarde, começaram em investir em chamadas para os outros estudantes, com cartazes provocativos e outros tipos de intervenções... Com o tempo, o grupo se abriu e começou a abrigar debates... Essa professora, acreditava muito no potencial crítico e libertador da escrita como forma de tirar a juventude da “caverna contemporânea”... Mais tarde, o grupo cresceu tanto, que se transformou em um sarau periódico no corredor principal da escola, que incluía poesia, música (incluindo composições dos próprios alunos) e teatro.

O caso de E10 chama a atenção pelo fato de que, embora uma professora possua desejo e iniciativa de trabalhar outras formas de escrita com seus alunos (como, por exemplo, a escrita de textos literários), ao mesmo tempo ela não abre mão do tradicional trabalho com a redação escolar, no modelo do vestibular, escolhendo um espaço extracurricular como alternativa para extrapolá-lo. Está presente a noção de que “a escrita não pode ser predeterminada o tempo todo por uma suposta

funcionalidade que a reduz e que, na maioria dos casos, ainda não se faz presente nas práticas sociais dos estudantes de ensino fundamental e médio” (CASTRO, 2008, p.2), mas isto não leva à superação, em sala de aula, na grade curricular obrigatória, de práticas que promovem “um forte assujeitamento do estudante, pela diminuição de sua condição de autor dos textos que produz no contexto escolar” (CASTRO, 2008, p.3).

A própria participante, apesar da experiência positiva experimentada em contexto extracurricular, critica o fato de que esta não seja o componente obrigatório e fundamental do ensino da escrita que vivenciou.

Eu gostava quando o tema proposto, o “roteiro” de escrita e etc, era algo mais livre, mais aberto para a criação... Como em atividades não avaliativas. Eu também gosto de produzir textos não literários, mas mesmo estes, eu acho que são muito limitados pelas circunstâncias em que se escreve na escola.... Pouca carga horária pro ensino de português, ensino voltado pras exigências dos vestibulares e etc [...] Basicamente, acho que seria interessante se a escola promovesse a importância da escrita livre, não impondo mas orientando. Não necessariamente em atividades extracurriculares, mas em atividades previstas no currículo, para garantir que todos os alunos tivessem algum contato com alguma forma de criação literária e descobrissem se gostam ou não.

Nesta seção foi desenvolvida a análise intraparticipantes, correspondente à primeira etapa da Fase 5 do MEDS (A Análise dos Depoimentos Coletados). Através desta foi possível observar que não há grandes contradições e inconsistências nos discursos dos participantes da pesquisa, o que torna possível a comparação dos depoimentos e criação de categorias. Assim sendo, na seção seguinte dar-se-á prosseguimento à execução da Fase 5, apresentando-se a segunda etapa, correspondente à análise interparticipantes.

4- Análise interparticipantes

Nesta seção será desenvolvida a segunda etapa da Fase 5 da análise dos depoimentos coletados, a análise interparticipantes.

As entrevistas apresentadas na seção anterior (que constam integralmente em anexo), foram realizadas a partir de um modelo semiestruturado para que as comparações necessárias a esta etapa se fizessem possíveis. Assim, tendo em vista cinco principais temas de interesse (1-Motivações para escrever; 2-Tipos de escrita; 3-Publicação; 4-Relação com a escrita escolar; 5-Idealizações a respeito da escrita independente na escola), foram feitas perguntas abertas, e das respostas emergiram categorias.

Segundo o MEDS, “qualquer aspecto que seja julgado importante na análise das respostas dadas por cada um dos participantes [...] deve gerar categorias [...] cuja presença nas entrevistas dos demais entrevistados deve ser investigada” (NICOLACI DA COSTA, 2007, p.71). Assim, a criação de categorias se deu primeiramente a partir dos pontos considerados de maior relevância na análise interna de cada entrevista. Posteriormente, observou-se a recorrência de determinados aspectos, algumas das categorias iniciais foram ajustadas em outras mais abrangentes, chegando-se a uma categorização final, detalhada a seguir.

4.1 – Tema 1: Motivações para escrever

Tabela 1- Motivações para escrever

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	%
Retorno	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
Elaboração subjetiva	x		x	x	x	x	x		x	x	80%
Diz não saber ao certo	x	x	x	x		x		x			60%
Prazer	x		x				x	x	x		50%
Necessidade			x	x		x		x		x	50%
Associação da motivação para escrever com a motivação para outras atividades artísticas	x			x		x					30%
Influências externas (de leituras, dos pais, da escola...)	x	x								x	30%
Facilidade/competência		x	x								20%

O retorno, ou seja, os desdobramentos da leitura de seus textos feita por terceiros, é de alguma forma citado como fator estimulante da produção por todos os respondentes, sendo a única categoria que engloba 100% dos entrevistados: “Era muito boa a sensação de publicar um texto e ter retorno positivo, ou suscitar algum debate” (E2). Vale ressaltar, contudo, que os entrevistados apenas puderam

ser selecionados para a pesquisa por publicarem sua escrita, atitude que subentende a busca pelo retorno.

Se por um lado todos consideram o retorno importante, por outro, porém, a maioria dos entrevistados apresenta como motivação para sua escrita algo da ordem pessoal, subjetiva e autocentrada, muitas vezes nem sequer compartilhada. “Eu queria falar sobre os meus sentimentos. Quando me tornei adolescente, meus diários começaram a fazer bem mais sentido. Porque é aquela busca pelo eu, sabe? ”, diz E1. Já E10 coloca: “a escrita começou a me ajudar a me ouvir melhor”.

Além da categoria *Elaboração subjetiva* (a segunda mais expressiva do tema *Motivações para escrever*, com 80% dos respondentes inclusos), há outras três que podem ser agrupadas como *não utilitárias* e, somadas, atingem também a totalidade dos participantes. São elas: *Diz não saber ao certo*, sendo a motivação da escrita incerta, desconhecida; *Prazer* e *Necessidade*, em que o prazer e/ou a necessidade de escrever sustentam a escrita por si só, sendo a busca por compartilhamento sempre posterior como no caso de E3: “tinha um problema, que depois descobri ser comum a muitos escritores, que era o de falta de paz. Depois que tinha a ideia para uma história, tinha que escrevê-la, ou então passaria absolutamente todo o tempo pensando nela”. Esta mesma respondente, embora tenha publicado um romance, não possui o hábito de compartilhar a maior parte de suas produções com ninguém.

Tal quadro contrasta fortemente com as razões pelas quais justifica-se o ensino da escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que a finalidade apresentada para este é:

[...] formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes[...] alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 1997, p.47).

Nos exemplos do que faria um escritor competente, são apresentadas apenas situações em que se destaca a função de mediação burocrática nas diferentes esferas da vida social do texto. Tal visão da escrita é perceptível em todo o documento. Ou seja, a visão de escritor competente relaciona-se à capacidade de produzir textos adequados às situações objetivas relativamente comuns na sociedade.

[...] se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero (BRASIL, 1997, p.47-48).

Os participantes da pesquisa não deixam de citar estas questões de ordem mais prática, relacionadas à concepção de escritor competente indicada nos PCN, entre as motivações para escrever, como é perceptível na fala a seguir:

Enquanto alguns colegas de escola lutavam para expressar seus pensamentos, para mim sempre foi muito fácil. Não descarto que isso tenha me ajudado a ter um ótimo desempenho escolar, já que jamais tive que me preocupar muito com as disciplinas ditas humanas.

Durante todo esse tempo, percebi que essa facilidade poderia muito bem me levar a alguma carreira específica, ou então me ajudar a realizar algum sonho. Assim, não tive dúvidas ou arrependimento em escolher a faculdade de História, nem perseguir a carreira de escritora. (E3)

Tais aspectos, no entanto, manifestam-se de maneira muito menos expressiva nos depoimentos, se comparados a questões mais subjetivas e *não utilitárias*.

As diferenças entre os depoimentos dos entrevistados e os Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino da língua portuguesa apontam que:

[...] a escrita tem uma importância como processo que vem sendo ignorada ou, na melhor das hipóteses, subestimada nas práticas escolares da educação básica. Voltadas para a confecção de produtos, essas práticas não só escamoteiam do aluno os processos que permitem confeccioná-los, como inibem a prática da escrita como forma de autoconhecimento. A escrita não pode ser predeterminada o tempo todo por uma suposta funcionalidade que a reduz e que, na maioria dos casos, ainda não se faz presente nas práticas sociais dos estudantes de ensino fundamental e médio. (CASTRO, 2008, p.3)

Neste sentido, outro fator interessante de ser observado é que as influências externas são pouco referidas, sendo justamente a escola a menos citada (dois dos três entrevistados que citaram influências externas falam de suas leituras e família, enquanto apenas um da escola).

4.2 – Tema 2: Tipos de escrita

Tabela 2- Tipos de escrita A

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	%
Poesia/poema	x	x		x	x	x	x	x	x	x	90%
Reflexões/Impressões	x	x		x			x	x		x	60%
Conto			x		x					x	30%
Crônica	x				x	x					30%
Roteiro			x		x	x					30%
Artigo		x									10%
Carta de amor	x									x	20%
Charge						x					10%

Crítica de cinema					x						10%
Diário	x										10%
Letra de música						x					10%
Quadrinhos						x					10%
Romance			x								10%

Tabela 3- Tipos de escrita B

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	%
Temática pessoal	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
Poesia	x	x		x	x	x	x	x	x	x	90%
Prosa não ficcional	x	x		x	x	x	x	x			70%
Prosa ficcional	x		x		x	x				x	50%
Temática pública	x	x			x	x				x	50%

Este trabalho não tem como pretensão discutir definições de tipos nem de gêneros textuais. Os tipos de texto presentes nas categorias são aqueles a que se referiram os participantes da pesquisa ao classificar suas produções.

Em uma primeira tabela, foram criadas treze categorias para *Tipos de escrita*, sendo apenas duas destas representativas da maioria dos entrevistados. São elas: *Reflexões/Impressões* e *Poesia/poema*, presentes, respectivamente, em 60% e 90% das respostas.

E4 nos diz, a respeito de que tipo de texto escreve: “Impressões minhas, picotadas, dos meus submundos.... Não tinha nada de ficcional”. Já E5 coloca: “Era tudo meio fragmentário, sabe? Pedacinhos de pensamento, não conseguia juntar tudo e criar uma linha. A poesia chegou e acertou esse ponto de me dar liberdade pra criar algo mais difuso”.

A marcante recorrência de tais tipos de texto reafirma a já expressada motivação para tratar de questões subjetivas e emotivas, bem como a de escrever sem modelos prescritos, aspectos geralmente pouco exploradas pela escola, indicando novamente que “dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel central ainda não exercido na escola” (KRAMER, 2000, p.106).

Isto pode ser também observado na segunda tabela sobre o tema, onde as treze categorias de *Tipos de escrita A* foram agrupadas em outras cinco categorias mais abrangentes, com a intenção de se obter um quadro mais conciso e essencial das preferências de temáticas e formatos dos respondentes. Manteve-se a categoria *Poesia*, porém, os demais gêneros foram reagrupados em *prosa ficcional* ou *prosa não ficcional*, assim como em *temática pública* ou *temática pessoal*. Por *temática pessoal* entende-se aqui o texto que trate de temas intimistas e autorreferentes, enquanto *temática*

pública diz respeito a assuntos de maior pertinência coletiva. A *temática pessoal* está presente em 100% das iniciativas de escrita não escolar.

4.3 – Tema 3: Publicação

Tabela 4-Publicação

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	%
Redes Sociais	x	x		x	x	x	x	x	x	x	90%
Blog Individual	x	x		x	x	x	x	x	x		80%
Não publicação	x	x	x	x	x	x				x	70%
Publicação para público selecionado pelo(a) autor(a)	x						x	x	x	x	50%
Blog coletivo	x	x		x							30%
Publicação de livro por editora			x								10%
Publicação em revista		x									10%

Entende-se aqui por publicação qualquer compartilhamento da produção escrita. A publicação foi critério para a seleção dos participantes da pesquisa, uma vez que apenas se pode saber que estes possuíam uma iniciativa de escrita por conta desta. Assim, ela está presente em todos os casos, como já é possível perceber em *Motivações para escrever* (Tabela 1), em que a categoria *retorno* abrange todos os entrevistados.

Os maiores veículos de publicação entre os entrevistados encontram-se na internet, provavelmente por conta da maior facilidade de acesso. As categorias *redes sociais* e *blog pessoal*, abrangem, respectivamente, 90% e 80% dos casos.

Porém, os fatores que influenciam na iniciativa de publicação em meios parecidos são distintos. Em parte dos casos o universo virtual aparece como meio de buscar interlocutores que não estão presentes na realidade física, enquanto em outros é majoritariamente uma ferramenta de compartilhamento com pessoas já conhecidas. Por exemplo, E4 conta que uma de suas motivações para escrever vem de “Uma desconformidade com o tempo, os grupos sociais que eu fazia parte” e que decidiu fazer um blog como uma “tentativa de encontrar alguém que também sentisse da mesma forma”. Já E6 diz sobre seu blog que: “O público em geral são pessoas que me conhecem, descobrem meu trabalho pelo Facebook ou por amigos que indicam. Mas é um público restrito e, na maioria, próximo de mim mesmo”.

Outro ponto importante se encontra na categoria *Publicação para público selecionado pelo(a) autor(a)*, que diz respeito a meios privados de divulgação, como mostrar um manuscrito a um amigo ou declamar em um sarau para convidados já conhecidos. Esta foi, em alguns casos, uma forma de compartilhamento inicial que resultou em retornos positivos e incentivou a busca por mais leitores.

Além disso, 70% dos respondentes dizem ter passado por momentos em que— não compartilhavam sua escrita de nenhum modo e/ou terem produções não compartilhadas, o que contrasta com o fato de o retorno ser sempre considerado motivador. Parte deste não compartilhamento foi atribuído à vergonha, timidez e/ou medo de ser julgado. Contudo, há também um aspecto, já citado anteriormente, que deve ser considerado. A escrita aparece em todos os casos como algo íntimo do autor, seja surgindo de motivação desconhecida, por necessidade ou para se pensar a respeito de si. A publicação vem como uma forma de socialização, na tentativa de legitimação de si e busca por pares, e não como um fim em si mesma para o ato de escrever. Diz E5: “[...] eu escolhia bastante pra quem mandar, por que (sic), enfim, era algo bem pessoal meu”.

Novamente, pode-se notar forte contraste de tal quadro com a maneira impessoal como a escrita e seu compartilhamento são tratados na escola, onde o produto é supervalorizado em detrimento do processo e, mesmo enquanto produto, acaba desprovido de sentido, uma vez que não possui uma função que não ser corrigido. Como coloca Britto (2003, p.166), “a prática escolar cega o leitor, ou melhor, transforma-o em um caçador de erros, impedindo-o de ler”. O autor demonstra isto através de um caso em que um “texto problemático e difícil de ser reestruturado mostrou-se denso e verdadeiro” (Idem, p.173), com um “autor vivo, um sujeito que diz e que não aparecia na redação” (ibidem). É possível presumir que vergonha e medo de julgamento como fatores desestimulantes do compartilhamento sejam reforçados por esta postura corretora e não leitora que a escola geralmente assume.

4.4 –Tema 4: Relação com a escrita escolar

Tabela 5- Relação com a escrita escolar

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	%
Possui críticas à forma como a escola trata a escrita.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
Compartilhou a escrita espontânea com colegas de escola.	x	x		x	x	x	x	x	x	x	90%
Cita boas experiências em relação ao ensino da escrita.	x	x		x		x	x	x	x	x	80%
Compartilhou a escrita espontânea com professores.	x	x			x	x		x	x	x	70%
Cita a influência do professor na relação com a escrita escolar.	x	x		x	x	x				x	60%
Refere-se à sua relação com a escrita escolar antes de ser arguido a respeito.			x	x		x			x	x	50%

Diz ter bom rendimento escolar no que diz respeito à escrita.	x	x	x	x	x						50%
Considera sua relação com a escrita escolar boa de maneira geral.	x				x		x	x			40%
Considera sua relação com a escrita escolar boa especificamente durante as séries iniciais do Ensino Fundamental	x	x		x							30%
Cita ter havido influência da escola em sua escrita espontânea.				x		x				x	30%
Teve a Escola como referência da própria competência como escritor (notas altas, comparação com os colegas).		x	x								20%
Diz ter participado de alguma atividade extracurricular que possuía o objetivo de promover a escrita dos alunos.				x						x	20%

A escola não é mencionada de nenhuma forma nas perguntas feitas aos participantes antes da segunda metade da entrevista. Mesmo o convite para a contribuição com a pesquisa é inicialmente feito dizendo-se que esta é sobre jovens escritores, não se explicitando o interesse no aspecto escolar, em uma tentativa de não sugestcionamento (embora, ao final, o esclarecimento a respeito da temática da pesquisa seja feito no termo de consentimento de entrevista).

Apesar disto, 50% dos entrevistados referem-se à sua relação com a escrita escolar antes de serem arguidos a respeito. Nestes casos, as menções são, de algum modo, positivas. A maioria narra alguma boa experiência escolar específica que influenciou sua escrita independente. Em um caso específico (E3), a escola aparece de forma geral como referência da própria competência como escritor:

“[...] foi assim que eu soube que tinha uma facilidade imensa de escrever. Enquanto alguns colegas de escola lutavam para expressar seus pensamentos, para mim sempre foi muito fácil. Não descarto que isso tenha me ajudado a ter um ótimo desempenho escolar, já que jamais tive que me preocupar muito com as disciplinas ditas humanas”.

As boas experiências com o ensino da escrita aparecem em 80% dos depoimentos, tanto no que diz respeito a atividades do currículo regular, quanto a espaços extracurriculares. Todavia, apenas 40% consideram sua relação com a escrita escolar boa de maneira geral. Em certos casos, estas vivências positivas concentram-se especificamente no período das séries iniciais do Ensino Fundamental, como diz E1: “No início do fundamental era ótima (a relação com a escrita escolar). Depois passamos a mudar muito de professor e as coisas se tornam cada vez menos pessoais. As vezes rolava uma boa relação. Outras nem tanto. No fim do meu ensino médio tudo se tratava apenas de fazer o que se tem que fazer”.

E4 relata o seguinte a respeito de seu ensino fundamental:

Minha turma da primeira série teve uma experiência muito interessante de construção coletiva de uma releitura da Cinderela... Acho que os primeiros professores estimularam de certa maneira” (...) Já sobre o ensino médio, coloca: “Eu não tinha grande dificuldades de seguir os modelos impostos, as estruturas... Eu tinha mais dificuldade com os temas, em conformar com o que eu realmente queria escrever naquele momento.

Este contraste entre como a escrita é tratada pela escola nas primeiras séries do ensino fundamental e no ensino médio é analisado por Castro (2008). Para o autor, inicialmente “se pretende dar à produção textual um encaminhamento mais voltado para a livre expressão, o imaginário, a autenticidade. Neste caso, os termos que marcam o discurso pedagógico são **criatividade, imaginação, liberdade**” (CASTRO, 2008, p.26). Já no ensino médio, o esperado dos alunos é “que sejam capazes de produzir textos dissertativos, expondo conhecimentos, e sustentando opiniões, com argumentação. As palavras de ordem com que manuais e professores qualificam este texto ideal são **clareza, organização, coerência**” (idem). Ainda segundo Castro (2008),

O que poderia ser um movimento suave de passagem de um enfoque para outro, ou a conquista de novos enfoques, sem que se perdessem os já trabalhados, constitui mais propriamente uma ruptura com as características definidoras do imaginário, para a introdução de limites rígidos (tamanho, tema, tempo para a produção), instalando uma nova verdade e uma nova formatação simbólica para a produção textual do aluno (CASTRO, 2008, p.26).

A influência do professor na relação com a escrita escolar é indicada por 60% dos entrevistados, tanto positiva como negativamente. Ao ser interpelado a respeito de como era a sua relação com a escrita escolar, E5 responde: “Variava de professor pra professor, mas no geral gostava de escrever redações, era um modo de tentar alguma troca com o professor”.

Quanto às trocas com os professores, em 70% dos casos, os próprios alunos buscaram docentes para mostras-lhes sua escrita independente. As reações a estas iniciativas foram variadas, conforme é possível notar a seguir: “Uma vez, um colega chegou a falar para o professor de português, [...] mas, talvez por causa do tema, nunca foi objeto de muita importância” (E2); “Eles (os professores) sempre tentavam me motivar a escrever mais, me davam dicas, conselhos” (E8). É importante destacar também que um bom retorno em particular por parte do professor não significa necessariamente uma transformação na relação com este em sala de aula, como no seguinte depoimento: “Sinceramente, tínhamos pouco contato por que (sic) eu praticamente só dormia nas aulas dele. Mas cheguei a mandar uma vez num e-mail, e ele comentou num dos poemas, apontando algo interessante e tal” (E5).

Quanto ao compartilhamento com colegas, apenas um dentre os dez participantes não o fez. Em alguns casos isto gerou alguma transformação relacionada ao ambiente escolar, como no de E9, onde

[...] como algumas pessoas foram gostando, eu continuei, porque eu também estava gostando do que escrevia... Aí, no nono ano, se não me engano, já tinha um grupo de pessoas escrevendo por conta própria [...] E nós combinamos de escrever uma coletânea dos alunos do nono ano para ajudar na formatura” e também “uma professora do ensino médio, que em conjunto com seus alunos, percebeu que havia uma demanda muito grande de haver um incentivo, tempo e espaço reservados para a criação. Eles se reuniam em uma sala específica após o horário de aula e compartilhavam produções próprias... Mais tarde, começaram a investir em chamadas para os outros estudantes, com cartazes provocativos e outros tipos de intervenções”.

Entretanto, em geral, o compartilhamento com colegas de escola vem do fato de boa parte das relações de amizade dos entrevistados se darem com estes, uma vez que passam grande parte de seu tempo na instituição, sem que haja qualquer relação entre estas trocas e o ensino da escrita.

Metade dos entrevistados coloca explicitamente que possuía bom rendimento escolar no que diz respeito à escrita. Porém, nenhum chega a dizer ter um mau desempenho, apenas não se referem a este aspecto específico, privilegiando em suas falas as críticas e satisfações que possuem, sem falar em notas.

E o bom rendimento não significa necessariamente ter uma boa relação com a escrita escolar, como demonstra E2: “Eu tinha uma facilidade grande de escrever de qualquer jeito, então gostava de fazer redações. Mas acho que redação no colégio contribuía mais para o meu ego do que para a minha escrita que, como já estava acima da média, não recebia tanta atenção dos professores”. Há mesmo um caso (E3) em que a relação com a escrita escolar nem chega a ser explorada de maneira mais consistente, sendo apenas qualificada como fácil: “Eu tirava franca vantagem de minha facilidade na escrita, se é que se pode dizer tal coisa de uma habilidade, para não ter que me esforçar tanto nas repetidas avaliações. A escola foi um período bem fácil para mim, na realidade”.

Como E2, outros entrevistados dizem gostar de fazer redações escolares. Contudo, em todos os casos, em seguida o modelo de redação e/ou a escrita escolar como um todo recebe diversas críticas, como no exemplo de E7: “Sempre adorei as aulas de redação! Apesar de achar que o ambiente de prova em que elas são feitas pressiona muito, conseguia, com um pouco de dificuldade, lidar com isso”.

Mas, se por um lado todos os respondentes apresentam críticas à escrita escolar, por outro, alguns deles demonstram de alguma forma entender suas limitações. E9, por exemplo, diz: “[...] o que me incomodava um pouco era ter que seguir um padrão de escrita, sem muita liberdade pra criar. Mas acho que era o objetivo mesmo, né? Preparar pro que vem no vestibular”.

4.5 –Tema 5: Idealizações a respeito da escrita independente na escola

Tabela 6- Idealizações a respeito da escrita independente na escola

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	%
Acredita ser papel da escola incentivar a escrita independente.	x	x	x		x	x	x	x	x	x	90%
Considera importante o compartilhamento da escrita dos alunos entre si.	x			x	x	x	x	x		x	70%
Relaciona a escrita independente à necessidade de se dar espaço para a produção artística/criativa dentro da escola.			x	x	x	x			x	x	60%
Considera que o acolhimento da escrita independente deve ocorrer para além das disciplinas obrigatórias.			x		x		x	x		x	50%
Considera que o acolhimento da escrita independente deve ocorrer dentro das disciplinas obrigatórias.		x				x		x	x	x	50%
Relaciona a escrita independente à necessidade de se dar espaço para a expressão/opinião dos alunos dentro da escola.		x		x		x	x			x	50%
Não crê ser possível haver espaço para a escrita independente no modelo de escola que vivenciou.	x			x							20%
Relaciona o estímulo à leitura com o ensino da escrita e desenvolvimento da escrita independente.		x							x		20%

Diante da pergunta: “Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola? ”, 90% dos participantes responderam que sim, reiterando as anteriores queixas de terem sentido falta de espaço para liberdade de expressão e criação. Esta crítica, presente de alguma forma em quase todas as entrevistas, está também na única argumentação discordante (E4). Neste caso, a resposta negativa vem da ideia de que as limitações escolares são tantas que não seria possível um real acolhimento.

-Não sei se o problema é com a escrita só, acho que, no modelo que eu me fundei, não há espaço para expressões que não seja contidas por alguma demanda pré-estabelecida[...] Acho que um espaço artificial não resolve[...] quanto ao desenvolvimento das expressões de cada um, isso é muito delicado porque não tem hora pra arte, então, demanda de uma percepção individual de cada estudante.

Tal visão, de maneira menos radical, não deixa de existir nos demais depoimentos. E1, por

exemplo, faz a ressalva de que devem haver mudanças no modelo de escola: “Eu acho que isso só faria sentido em um outro modelo de escola. A escola da maioria das pessoas é incrivelmente meritocrática”. Além disso, 50% dos entrevistados apontam atividades extracurriculares como espaços possíveis para este tipo de escrita.

As sugestões de como incentivar e receber a escrita independente vêm sempre associadas à necessidade de se dar espaço para a expressão e criação dos alunos. Uma sugestão concreta que aparece em 70% dos casos é o compartilhamento da escrita dos alunos entre si. “Pode ser feito somente um grupo de alunos, reunidos, trocando dicas e fazendo saraus com as próprias obras. E pode ser um grupo incluindo ao menos um professor” (E8).

É notável a maneira como estas falas ressoam com a de Kramer (2000)-:

[...] dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem papel central ainda não aprendido, ainda não exercido na escola, ainda não praticado por aqueles que fazem a história na e da escola- (KRAMER,2000,p.105).

Isto ocorre não apenas na demonstração da crença na necessidade de mudança da maneira como a escrita é abordada na escola, mas também na própria dificuldade de alguns em apontar soluções que ocorram no contexto do ensino obrigatório de escrita, e não paralelamente a este. Desta forma, é perceptível o quanto é complicado, mesmo para quem desenvolveu uma trajetória de escrita que foge à proposta da escola, desvencilhar-se dos modelos escolares.

Além disso, 20% dos respondentes associam o incentivo à leitura em geral (não restrita às produções de outros estudantes) ao desenvolvimento da escrita espontânea, como é o caso de E2: “o estímulo à leitura é fundamental [...] Deve haver algo como um componente intuitivo que só vem à tona através de contato regular com texto”.

Também é interessante destacar que um entrevistado relacionou a formação do professor à sua capacidade de auxiliar os alunos a desenvolverem práticas não escolares de escrita.

Em primeiro lugar, isso exigiria a presença de um professor que realmente gostasse de escrever, fosse entusiasta da escrita. Era o que eu sentia com essa professora que eu citei, por exemplo. E acredito não ter sido o caso da maioria dos professores de português que eu tive - muitos só diziam que nenhum dos alunos sabia escrever direito, mas não faziam nada para ajudar. Sempre se prendiam em questões pontuais que nada tinham a ver com o processo de escrita em si (E2).

5 – Considerações Finais

Neste trabalho, foram analisados dez depoimentos de estudantes que escreviam de forma relativamente autônoma quanto à demanda escolar, buscando-se, à luz dos debates contemporâneos a respeito do ensino da escrita, melhor compreender os processos que envolvem este tipo de escrita e suas relações com a escrita escolar.

Como características marcantes da escrita espontânea destes estudantes destaca-se o *foco no escritor* (KOCH & ELIAS, 2011, p.33), a forte presença da visão da escrita como expressão da subjetividade. As motivações para escrever relacionadas de alguma forma à temática do *eu* (escrever para voltar-se para si, por necessitar da escrita para ter paz) são identificadas em todos os depoimentos.

O desejo por retorno, por interlocução, é outro ponto que se destaca em todos os relatos. Os jovens escritores participantes da pesquisa buscam, ao escrever voluntariamente, expressar o que sentem e ter esta expressão acolhida, desejam construir relações por meio do que escrevem e melhorar sua escrita a partir do retorno obtido.

Nenhum desses aspectos é devidamente contemplado pela escrita escolar, como é possível notar tanto na literatura a respeito desta quando nas falas dos participantes da pesquisa, que apresentam críticas neste sentido em 100% dos casos. Nota-se, porém, que as contradições surgidas das respostas acerca do tema apontam, mesmo que parcialmente, para uma desconstrução do consenso de que o trabalho escolar leva inevitavelmente a um afastamento dos estudantes em relação à escrita independente e/ou criativa.

Mesmo sob críticas, a relação com a escola é valorizada, isto é perceptível nos relatos de boas experiências, na crença de que a escola deve ser um espaço de estímulo e acolhimento da escrita independente e nas considerações a respeito do papel da escrita escolar. Há os que, por exemplo, entendem a falta de liberdade criativa como mal necessário diante do objetivo da aprovação no vestibular (aprovação esta que, segundo alguns depoentes, seria objetivo da escola). Se por um lado a necessidade dessa abertura para as produções dos alunos é desejada pelos respondentes, por outro há os que achem importante o ensino da escrita com objetivos mais demarcados do que o da simples expressão da subjetividade. Em 50% das respostas o espaço destinado à escrita mais livre e criativa deve existir de forma complementar às disciplinas obrigatórias, justamente por considerar-se que nestas há outras questões a serem tratadas.

Em certa medida, é possível atribuir tal quadro às contradições inerentes à própria instituição escolar, em que o controle permanece como característica marcante, apesar do objetivo de educar para a autonomia e o pensamento crítico e criativo constar frequentemente de projetos político-

pedagógicos de diversas escolas. Em mais de uma década de escolarização, as práticas controladoras são também absorvidas pelos estudantes que, mesmo diante do incômodo gerado por estas, têm dificuldades de propor formas alternativas de tratar a escrita.

Vale destacar que nenhum dos entrevistados relata não ter tido sucesso escolar no que se refere à escrita, o que pode ter influência em suas visões sobre a eficácia do ensino da escrita tal como é feito. A maioria das colocações, apesar de apresentar críticas ao ensino da escrita, não aponta que haja alguma prática escolar inadequada, — que deveria ser reformulada ou suprimida.. As sugestões direcionam-se mais no sentido de indicar a necessidade de que haja um complemento ao que é desenvolvido, —contemplando-se, além da perspectiva utilitária, a criativa.

Independentemente de ser apoiada pela escola, a escrita voluntária dos alunos vai para além desta. A impressão que se tira dos depoimentos analisados é a de que, tendo ou não espaço na escola para o acolhimento da escrita dos estudantes (e há os que tiveram este apoio), a escrita livre continuaria a ser exercida fora do contexto escolar. É recorrente a ideia de que se deveria praticá-la na escola, porém, não sendo isto possível, uma vez que o tempo em sala de aula deve ser ocupado de outra forma, pode-se praticá-la apesar da escola. Como coloca E8: “Acho que os alunos poderiam tomar essa iniciativa, caso a escola não tenha nenhum projeto assim. Mas acredito que é uma boa, principalmente com os alunos mais novos, a própria instituição apresentar algum estímulo à escrita independente”.

Seria, sim, desejável que a escola valorizasse menos modelos excessivamente restritivos de escrita, ou que os professores e colegas pudessem ser interlocutores para os textos dos estudantes, entre outras transformações na forma como o ensino da escrita é usualmente desenvolvido. É papel da escola incentivar a escrita independente, afirmam 90% dos participantes da pesquisa. A escrita voluntária, todavia, não se restringe à escola, mesmo recebida por esta. Ela é uma outra faceta da vida dos estudantes, algo íntimo, pertencente à vida privada, à esfera subjetiva. Ao falar a respeito de como acreditava que os professores poderiam ter lidado com sua escrita livre, E2 coloca: “Acho que eu não gostaria que eles interferissem no que eu escrevia fora do colégio”, mesmo considerando que a escola deve incentivar a “escrita como forma de livre expressão”.

Assim, os depoimentos recolocam com bastante força as seguintes questões, que poderiam ser exploradas em futuros estudos: Até que ponto a escrita pode/deve ser livre e criativa no contexto escolar? É atribuição da escola garantir o espaço para que se escreva para tratar da própria subjetividade? Como fazer isto sem deixar de garantir também o domínio de outras práticas de escrita, de maior grau de monitoramento e indução, úteis para o cotidiano? E este último, está sendo garantido da maneira como a escrita é ensinada?

Segundo Castro (2008, p, 134), “esta dimensão aparentemente gratuita e inútil da escrita não

pode jamais ser ignorada ou suprimida, sob pena de, uma vez não contemplado este movimento, não ser o sujeito capaz de fazer direito nenhum outro”. Como dito anteriormente, os participantes da pesquisa obtiveram sucesso escolar no que tange à escrita e dispuseram de condições para desenvolvê-la em outras dimensões além da escola. E os estudantes que não partilham desta realidade, que não estão, por qualquer razão, em tais circunstâncias favoráveis? Estudos futuros poderiam também investigar os efeitos de algum trabalho com escrita subjetiva, desenvolvido dentro ou fora do âmbito escolar, com sujeitos que não apresentam sucesso na escrita utilitária, tanto na escola quanto no cotidiano social.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. Cartas a Fernando Sabino. Nova Fronteira, 1981.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília, 1997
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Autoria e adesão ideológica: considerações sobre o percurso do ensino da produção textual na educação básica. IN: CFCH/UFRJ. Anais da II Semana de Integração Acadêmica do CFCH. Rio de Janeiro, CFCH/UFRJ, 2008.
- _____. Por que escrever? : (uma discussão sobre o ensino da produção textual). Rio de Janeiro. 2.ed. 2008
- _____. Autoria e autoridade nas práticas escolares de ensino da escrita. in Revista Contemporânea de Educação. v.6, n. 11 (2011)
- FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de Português. In: revista Construtora, 1975. Ano III, nº 1, p. 5-12.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992.
- FORTUNATO, Márcia Vescovi. Autoria e aprendizagem da escrita. 2009. 216 fls. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (org). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. Ler e escrever. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto. 2011.
- MASELLO LETA, Maria. *Relações de professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação*. H.P. Comunicação Associados. Rio de Janeiro, 2005
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2007, vol.20, n.1, pp. 65-73.
- SOARES, Magda. 1998. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BARBOSA. N. B. (org.). Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino. São Paulo: Educ.
- _____. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

Apêndice

Transcrição das Entrevistas

Entrevista 1

Eu queria saber, primeiramente, como você começou a escrever por conta própria. Quantos anos tinha? O que escrevia?

E1: Não sei. Acho que desde que eu sei escrever eu escrevo por conta própria. Era como um passatempo, igual a desenhar, quando eu estava no jardim. Na adolescência eu apenas comecei a publicar. As coisas que eu escrevi durante a minha infância tinham muito a ver com universos fantasiosos. Eu inventava histórias. E, eu escrevia também cartas de amor para alguns meninos que eu elegia, quando eu tinha uns 7 anos.

E as que você publicava?

E1: As que eu publicava tinham a ver comigo.

E, de volta às histórias da infância, você compartilhava com alguém? Bem, as caratas de amor eu suponho que com os meninos para quem se destinavam...

E1: A dos meninos eu jamais compartilhava com eles. Tinha vergonha. As outras eu mostrava para os meus pais.

Como eles recebiam?

E1: Bem.

Como começou a iniciativa de publicação? Onde? Quem lia?

E1: Eu tive blog desde a minha infância. Os primeiros eu não tinha grandes preocupações com o que eu escrevia. Meu prazer era cuidar do layout. Ele tinha que ser visualmente belo. Eu interagia com outros blogs de meninas. Eles faziam sempre referência ao universo pop feminino da época. Nos gostávamos da Lindsay Lohan da Hilary Duff etc. Fazíamos correntes para votar no tvz. Parecia a febrw do tumblr de hoje em dia. A gente tinha que votar pras cantoras ficarem nas paradas.

Você pode explicar isso melhor? Eu não sei o que é a febrw do tumblr nem o que é tvz...

E1: Tvz era um top de música que passava no multshow. O tumblr é um microblog no qual o texto imagético é importante na mesma medida, se não mais, que o texto em letrinha. Ele é favorito do público feminino.

Você tem um desses?

E1: Não.

E quanto aos blogs da adolescência? O que publicava? Quem lia?

E1: Eu publicava, com uns 14 anos um blog de crônicas. Esse eu divulgava para todos que eu conhecia, e conversava, desde a minha mãe, até meus amigos e professores da escola.

Depois, com 15, eu lancei outro blog com um público mais seletivo. Só meus amigos eram convidados a ler. Esse blog também se inseriu na blogosfera. Eu conversava com outras pessoas que tinham blogs parecidos.

Parecidos em que sentido?

E1: Conteúdo.

Que tipo de conteúdo?

E1: Eram blogs que se propunham a falar sobre o subjetivo.

Através de verso ou prosa, mas sempre uma busca pelo sentimento.

O que você acredita que te motivava a escrever?

E1: Em cada época era algo diferente.

Quando criança, no jardim, acho que era uma influência dos meus pais. Saber ler e escrever pra mim foi uma forma de me aproximar das pessoas mais velhas que eu. E um grito de independência. Eu podia ler meus livros sozinha. E até inventar minhas próprias histórias.

Depois, na adolescência era um movimento catártico. Eu queria falar sobre os meus sentimentos. Quando me tornei adolescente, meus diários começaram a fazer bem mais sentido. Porque é aquela busca pelo eu, sabe?

E como era a sua relação com a escrita escolar?

E1: Sei lá.... No início do fundamental era ótima. Eu era queridinha na escola, sabe?

Depois passamos a mudar muito de professor e as coisas se tornam cada vez menos pessoais. As vezes rolava uma boa relação. Outras nem tanto. No fim do meu ensino médio tudo se tratava apenas de fazer o que se tem que fazer.

Você disse que chegou a divulgar o blog de crônicas para professores, como foi?

E1: Foi bom.

Lembra do que disseram?

E1: Meu professor de francês vive no Facebook. Ele disse que viu e que achou legal.

Fala um pouco mais da relação com os professores...

E1: Bom.... Eles me influenciaram muito quanto ao que eu lia. Mas sobre escrita, apenas no que dizia

respeito as aulas que eles davam.

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E1: Eu acho que isso só faria sentido em um outro modelo de escola. A escola da maioria das pessoas é incrivelmente meritocrática.

E como seria este modelo ideal, para você? Como poderia ser essa recepção à escrita dos alunos?

E1: Eu acho que ela não deveria ser recebida pelos professores apenas, mas também pelos outros alunos ao mesmo tempo. Porque, na hora de receber, não faz diferença.

Entrevista 2

Eu queria que você me contasse, pra começar, como foi que você começou a escrever por conta própria, que idade tinha, o que escrevia...

E2: Eu comecei a escrever bem cedo, com uns 8 ou 9 anos. Minha mãe tinha uma máquina datilográfica em casa e eu me interessava por ler revistas de videogame. Não sei por que, gostava de imitar o estilo de reportagens jornalísticas e escrever coisas numa linguagem publicitária. Talvez por ser uma criança bem solitária e não ter acesso a atividades mais "tradicionais", como internet e videogame.

Você compartilhava sua escrita com alguém?

E2: Eu não gostava muito que ninguém lesse, na verdade. Quando via que alguém estava lendo, me sentia bem envergonhado. Pelo menos quando era criança. Até quando, já um pouco mais velho, passei a ter internet em casa e vi que era possível publicar sem muita exposição e ter um retorno de pessoas desconhecidas sobre a sua escrita.

Então você passou a publicar na internet? O quê? A partir de que idade?

E2: Acho que por volta de 2003 ou 2004, com 13. Inicialmente em espaços públicos (fóruns ou comunidades) e logo depois em sites amadores.

Fóruns e sites sobre o quê?

E2: Videogame.

Quem te lia eram pessoas que você só conhecia virtualmente?

E2: ("Jogos eletrônicos" é uma expressão melhor pra usar). Sim. E pessoas que eu nem conhecia. Logo encontrei pessoas que faziam sites sobre videogame e, como tive um bom retorno sobre os meus textos nos fóruns que frequentava, comecei a enviar material para tentar publicar nesses lugares. Em

um momento passei a fazer parte da "equipe" de um desses sites, que tinha uma visibilidade razoável.

O que você acredita que te motivava a escrever?

E2: Na época em que eu escrevia e ninguém lia, sinceramente, não sei. Talvez a possibilidade de escrever e criar a sua própria versão sobre a realidade, dar a sua visão sobre aquilo que você está reportando. Depois, também me motivou perceber que eu era bom em comparação às outras pessoas da minha idade. Nunca me destaquei em nada, a não ser escrever, e sempre foi uma coisa pela qual eu recebi elogios. Era muito boa a sensação de publicar um texto e ter retorno positivo, ou suscitar algum debate, mesmo que sobre videogames.

E você escrevia algo mais que não sobre jogos eletrônicos?

E2: Acho que escrevi algumas resenhas sobre filmes e livros que gostava na minha adolescência, mas para esses textos eu não tinha um canal regular de publicação, ou seja, tinha que enviar para algum outro site. E nem sempre eram aceitos, então acabavam em um blog pessoal com pouca visibilidade ou não publicados. E eu sempre me interessei por videogames justamente por dominar o assunto com facilidade - talvez porque no final dos anos 90 teve um movimento de surgimento de revistas de qualidade sobre o assunto, e eu gostava de acompanhá-las.

E como era a sua relação com a escrita na escola?

E2: Na fase de alfabetização e logo depois, foi muito boa. Para mim foi muito natural aprender a ler e a escrever, e eu sempre gostei muito. Acho que devo isso a boas professoras. Quando notei que eu aprendia rápido, me empolguei. Ao longo do ensino fundamental e médio, passei a ver o processo de escrita na escola como algo totalmente diferente do que eu fazia fora dali. Eu tinha uma facilidade grande de escrever de qualquer jeito, então gostava de fazer redações. Mas acho que redação no colégio contribuía mais para o meu ego do que para a minha escrita - que, como já estava acima da média, não recebia tanta atenção dos professores.

Na escola, colegas e/ou professores chegaram a saber que você escrevia para além da escola?

E2: Os colegas, sim. Sempre achavam muito legal quando sabiam que eu escrevia, principalmente depois que passou a ser em revistas de videogame que os meninos conheciam. Os professores, não. Uma vez, um colega chegou a falar para o professor de português, e uma vez uma professora disse que reconheceu meu nome na revista de videogame que o filho tinha comprado, mas, talvez por causa do tema, nunca foi objeto de muita importância.

Como você pensa que os professores deveriam ter lidado com isso?

E2: Não sei. Acho que eu não gostaria que eles interferissem no que eu escrevia fora do colégio. Até porque, pelo menos nos lugares em que eu estudei, excluindo iniciativas de professores específicos,

nunca houve um movimento sistemático de estímulo à escrita como forma de livre expressão, ou, pelo menos, expressão de algo que não fosse o conteúdo didático obrigatório do colégio.

Mas então houve iniciativas de professores específicos? Como foi?

E2: Houve uma professora, na sexta série, que passava algum tempo das aulas de redação ensinando técnicas - que tipo de frases construir em cada contexto, como conduzir a atenção do leitor, esse tipo de coisa. Nada muito complexo, e nem chegou a durar muito (infelizmente, a prática de trocar professores todo ano não ajuda muito para a criação de um trabalho mais continuado desse tipo), mas ajudou a formalizar o pouco conhecimento "intuitivo" que eu tinha.

Isso foi em um colégio que tinha um tempo específico para a disciplina "Redação". Acho que uma hora a cada quinze dias. E, aliás, foi na quinta, não sexta série.

E você tem alguma ideia de como a escola poderia lidar com a escrita para, como você mesmo disse, tratá-la como "forma de livre expressão, ou, pelo menos, expressão de algo que não seja o conteúdo didático obrigatório do colégio"? Algo que você pense que poderia ter sido feito com você?

E2: Em primeiro lugar, isso exigiria a presença de um professor que realmente gostasse de escrever, fosse entusiasta da escrita. Era o que eu sentia com essa professora que eu citei, por exemplo. E acredito não ter sido o caso da maioria dos professores de português que eu tive - muitos só diziam que nenhum dos alunos sabia escrever direito, mas não faziam nada para ajudar. Sempre se prendiam em questões pontuais que nada tinham a ver com o processo de escrita em si, que depende muito de capacidades mais fundamentais, como argumentação e organização. Depois, ter um tempo exclusivo dedicado à disciplina de redação, em que técnica e prática de escrita fossem trabalhadas, certamente ajudaria muito. As aulas de português têm gramática demais, que acaba sendo uma tortura para quem não entende de modo mais fundamental como a estrutura de um texto funciona. Por fim, o estímulo à leitura é fundamental - e aí acho que vale desde Harry Potter a videogame, pelo menos na fase de formação de estilo. Deve haver algo como um componente intuitivo que só vem à tona através de contato regular com texto.

Entrevista 3

Eu queria saber, primeiramente, como você começou a escrever por conta própria. Quantos anos tinha? O que escrevia?

E3: Eu escrevo desde que me recordo de ser consciente, para ser bem sincera. Uma das minhas primeiras lembranças é de estar na mesa de jantar e escrevendo projetos das minhas novelas que, na minha cabeça, um dia seriam exibidas. Eu devia ter uns 5, 6 anos, então obviamente era tudo muito simples.

As novelas italianas (Terra Nostra, Esperança) estavam na moda na época, então eu seguia o modelo bem dramático e lacrimoso delas, creio eu.

E depois das novelas da infância, como essa prática se desenvolveu na sua vida?

E3: Primeiramente, foi assim que eu soube que tinha uma facilidade imensa de escrever. Enquanto alguns colegas de escola lutavam para expressar seus pensamentos, para mim sempre foi muito fácil. Não descarto que isso tenha me ajudado a ter um ótimo desempenho escolar, já que jamais tive que me preocupar muito com as disciplinas ditas humanas.

Durante todo esse tempo, percebi que essa facilidade poderia muito bem me levar a alguma carreira específica, ou então me ajudar a realizar algum sonho. Assim, não tive dúvidas ou arrependimento em escolher a faculdade de História, nem perseguir a carreira de escritora.

Antes de publicar seu primeiro livro, você possuía algum outro tipo de escrita compartilhada?

E3: Não.

E não compartilhada?

E3: Sim, sempre escrevi muito. Os projetos de novela da minha infância logo mudaram para outros tipos de história, normalmente pequenos contos.

E esses contos você não mostrava para ninguém?

E3: Nunca mostrei nada para ninguém que conhecesse, já que fui extremamente tímida durante grande parte de minha vida. Além disso, eu tinha o temor irracional de ser julgada por isso.

O que você acredita que te motivava a escrever?

E3: Eu tinha um problema, que depois descobri ser comum a muitos escritores, que era o de falta de paz. Depois que tinha a ideia para uma história, tinha que escrevê-la, ou então passaria absolutamente todo o tempo pensando nela. Mas isso foi só depois. Na época, eu não pensava assim, acreditava que só estava me divertindo com aquelas ideias insistentes.

E de onde veio a iniciativa de buscar ser publicada?

E3: Eventualmente, eu tive uma ideia grande demais, e aquilo virou um livro. Sempre soube que tal esforço não seria à toa, então procurei algumas editoras assim que revisei e registrei o livro. Felizmente, a procura não foi tão longa quanto eu achava que seria.

Então durante o processo de escrita você já intentava publicar?

E3: Sim, com certeza. Nunca vi sentido num trabalho tão grande sem alguma recompensa, mesmo que só moral.

Como era a sua relação com a escrita na escola?

E3: Eu tirava franca vantagem de minha facilidade na escrita, se é que se pode dizer tal coisa de uma habilidade, para não ter que me esforçar tanto nas repetidas avaliações. A escola foi um período bem fácil para mim, na realidade.

Na escola colegas e/ou professores chegaram a saber que você escrevia para além da escola?

E3: Não na época, e acho que nem agora.

Você reconhece alguma influência escolar na sua escrita?

E3: Sim, de certa maneira. A escola em que se passa parte da narrativa de meu livro é fortemente inspirada na minha própria, e eu estaria mentindo se falasse que não me inspirei em certos professores para montar alguns personagens.

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E3: Totalmente. Muitos alunos têm essa habilidade, que quase nunca é trabalhada na escola de forma produtiva. Perdem-se ou atrasam-se verdadeiros talentos naturais todos os anos simplesmente pela falta de treino.

Para você como deveria ser a relação escrita-escola? O que poderia ser feito para acolher a escrita espontânea dos alunos?

E3: Pensando rapidamente, uma excelente maneira é promover concursos literários na escola, seja com um tema definido ou mais livre. O prêmio sequer precisaria ser muito valioso; a própria competitividade adolescente cuidaria que muitos competissem e, assim, treinassem suas habilidades.

Entrevista 4

Eu queria saber, primeiramente, como você começou a escrever por conta própria. Quantos anos tinha? O que escrevia?

4

Não lembro ao certo, mas foi no Pedrinho⁴, algumas coisas esparsas.... Antes de ler a minha experiência, era mais com desenhos abstratos.... Eu não comecei a escrever por conta própria não, mas subvertendo um pouco as propostas de redação...

Minha turma da primeira série teve uma experiência muito interessante de construção coletiva de uma releitura da cinderela Acho que os primeiros professores estimularam de certa maneira.... Foi uma releitura do texto da cinderela feito coletivamente em sala de aula.... Foram dois anos construindo,

4 Como são apelidadas as Unidades de Ensino do primeiro ciclo do ensino fundamental do Colégio Pedro Segundo

começou no CA e acabou na primeira série... Cada um fazia uma frase....

Subvertendo as propostas? Pode dar um exemplo?

E4: De subvenção?! Ah, teve uma redação de tema livre, que eu fugi completamente dos meus colegas, isso foi na terceira série, eu falei sobre os problemas sociais do Brasil, mas era uma proposta mais lúdica...

E quando o hábito de escrever para além da demanda escolar ficou menos esparso, ou, mesmo que esparso, mais identificado por você?

E4: Foi mais para o final da escola na verdade, eu participei de alguns concursos na escola, mas eram temas já prontos.

O que você escrevia nesse momento mais para o final da escola?

E4: Impressões minhas, picotadas, dos meus submundos.... Não tinha nada de ficcional.

E você compartilhava com alguém?

E4: Não, só depois que eu criei o blog, mas isso acho que foi em 2010, eu estava no primeiro ano da faculdade já.

O que você acredita que te motivava a escrever?

E4: Uma desconformidade com o tempo, os grupos sociais que eu fazia parte... Acho que eu sempre fui um pouco excêntrica, seja lá num aspecto positivo ou negativo, e eu sempre senti um desencaixe principalmente em relação às pessoas da mesma idade que eu....E, no mundo, sempre achei as relações muito superficiais.... Escrever é uma tentativa de encontro para mim, achar um interlocutor....

E o que acredita que te levou a querer publicar em um blog?

E4: Tentativa de encontrar alguém que também sentisse da mesma forma... Antes do meu blog, acho que lançamos o blog do SEI...

Explica um pouco mais o que é o blog do SEI....

E4: O blog do SEI (sociedade dos estudantes invisíveis) era a tentativa de veicular ideias de sentimentos do sentimento de obscuridade de nós alunos na escola e divulgar algumas proposições, mas acabou virando uma coletânea de texto dos nossos próprios sentimentos em relação a nós mesmos.

Foi publicado com você ainda na escola?

E4: Não sei se ainda estávamos.... Mas foi na transição...

Algum professor chegou a ficar sabendo que você escrevia por conta própria?

E4: Eu escrevia para concursos, mas ninguém chegou a ler nada que fosse pessoal...

Como era a sua relação com a escrita escolar?

E4: Eu não tinha grande dificuldades de seguir os modelos impostos, as estruturas... Eu tinha mais dificuldade com os temas, em conformar com o que eu realmente queria escrever naquele momento.

E você acredita ser papel da escola lidar com o que você realmente queria escrever naquele momento? Deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, isso diz respeito à escola?

E4: Não sei se o problema é com a escrita só, acho que, no modelo que eu me fundei, não há espaço para expressões que não sejam contidas por alguma demanda preestabelecida, as temáticas livres nem eram tão livres.... Acho que um espaço artificial não resolve.

E o que você acredita que poderia resolver? Como deveria ser a relação escrita escola?

E4: Acho que é associar a leitura e as demandas de escrita que a gente tenha de forma geral.... Desde uma carta de amor até um documento para uma autoridade, não sei, isso de um ponto de vista mais funcional.... Agora, quanto ao desenvolvimento das expressões de cada um, isso é muito delicado porque não tem hora pra arte, então, demanda de uma percepção individual de cada estudante ... O momento de cada um...

Entrevista 5

Conte um pouco de como você começou a escrever, que idade tinha, o que escrevia...

E5: Hummm, vamos abrir o túnel da memória... rs

Eu comecei a escrever quando devia ter uns 12 anos... Comecei com um conto chamado "Indiferença", se não me engano. Posso até procurar aqui se for o caso, devo ter guardado, mas por enquanto não estou achando.

Tudo bem, você pode me mandar depois, se quiser.

E5: Fiquei na linha dos contos por um bom tempo, acho que passei anos escrevendo contos.

Você compartilhava sua escrita com alguém?

E5: Inicialmente não.... Na fase dos contos eu só compartilhava com alguns poucos amigos mais próximos pra ter um feedback. Acho que comecei a compartilhar mais depois que iniciei meu blog de poesia, isso já datando metade do meu segundo ano no colégio.

Além de contos de poesia, você escrevia algo mais?

E5: Embarquei pelas crônicas, mas foram poucas incursões. Tentei um pouco roteiro, mas nunca com muito afinco.

Você também tem um blog de crítica de cinema, não?

E5: É verdade! Tava quase esquecendo! Eu mantive durante um período do ensino médio. Era um método de me manter mais próximo do cinema mesmo sem estar cursando, ir desenvolvendo algum pensamento, análises. Gostava dele, mas conforme o tempo foi passando ele foi se desatualizando, e

meu tempo diminuindo...

O que você acredita que te motivava a escrever?

E5: Em quais dos momentos?

Se puder, fale de todos.

E5: Bem, acho que os contos vieram quando eu queria muito produzir algo. Era um momento meio solitário meu, poucos amigos e etc.

Era também uma forma de eu me entender mais e expressar algumas opiniões sobre o que pensava sem ser de uma maneira direta.... Depois acabou virando válvula de escape de um relacionamento em crise.

Se eu for parar pra pensar MESMO, poderia até associar que o fim dos meus contos se deu com o fim do relacionamento... Depois dele eu parei com os contos, foi algo até bem delimitado. Pós-relacionamento tentei algumas coisas ainda nessa linha, mas nada que me motivasse muito. Acho que depois de me ajudarem a entender tudo o que aconteceu, eles perderam o sentido inconscientemente. Algo mais sobre os contos ou crê acredita que já posso ir pros poemas?

Pode ir para os poemas, mas se quiser falar mais dos contos também não tem problema.

Fale o que quiser, se eu quiser que especifique mais algo, vou pedir.

E5: Ah, ok. Bem, sobre os poemas... é meio difícil me lembrar deles, mas farei o possível.

Então, eu tinha acabado de herdar uma máquina de escrever do meu avô, vivia um período complicado num outro namoro e a ligação das palavras em forma de corrente como num modelo clássico de conto não sei se faziam mais sentido na minha cabeça... Era tudo meio fragmentário, sabe? Pedacinhos de pensamento, não conseguia juntar tudo e criar uma linha. A poesia chegou e acertou esse ponto de me dar liberdade pra criar algo mais difuso, mais confuso também, e relativamente mais simples. Não digo que fui um grande poeta, hahaha, não gosto dos meus poemas, mas eles me ajudavam nisso.

E o que acredita que te levou a querer publicar?

E5: Um pouco da necessidade de ter interação com outras pessoas, eu começar a acessar outros blogs, e uma paixão platônica. haha

Compartilhávamos esse gosto pela poesia, por fazer poesia, e ela me incentivava bastante nesse sentido... era uma paixão extra relacionamento que acabou nunca dando em nada, mas o blog veio em grande parte devido a ela, falando um pouco dela e sendo a minha válvula de escape do outro relacionamento. Tanto que após o fim dessa paixão platônica, de certo modo o blog caiu de produção, eu caí de produção. O blog se mostrava como uma espécie de diário sentimental meu. Se eu analisasse a cronologia dele talvez pudesse me lembrar dos momentos, dos dias, era algo bem intimista, mas numa linguagem que eu presumia ninguém além de mim entender. A poesia era possível, mas não exatamente a quem me referia, ou o que sim... Mas depois dessa estiagem o blog acabou retornando, com outra paixão platônica. Hahahaha

Cronologicamente falando, o blog de poesia e de críticas começaram ao mesmo tempo, mas prefiro falar cada um de uma vez..

Tudo bem.

E5: Acho que se pegarmos o blog dá pra perceber que após um momento meio deprê ele volta com uma nova luz, mas que ao mesmo tempo tinha lá sua tristeza.

Nos poemas há nítidas referências a essa história, que só eu e a outra pessoa conhecemos, versos que na verdade são versos de músicas, palavras, expressões que usávamos.

Após o fim dessa paixão platônica, ele caiu de rendimento, perdurou durante pouco tempo até cair no esquecimento, no final do terceiro ano.

E o blog de cinema?

E5: O de cinema... na época eu pensava em cursar cinema, o que de fato estou fazendo hoje né? Haha Eu via muitos filmes, pensava sobre eles, comecei a perceber algumas coisas, mesmo que bem breves e superficiais da linguagem. Eu acho que pra ver se eu e o cinema realmente combinávamos, se ele era o que em empolgava, e não a filosofia, eu comecei o blog, tentando lidar com a proposta de ele ser uma alternativa aos blogs com críticas muito pesadas, carregadas de referências a outras obras, livros, movimentos, diretores... Algo mais simples, que não fosse feito só por quem é cinéfilo, até porque nunca fui um cinéfilo de carteirinha.

Ele começou em meados do meu segundo ano, quase que na mesma época do de poesia, e perdurou até 2012/13... Mas bem fraco em 2013...

Hoje em dia faço parte de um blog colaborativo de cinema, mas já com outro propósito e etc. Manter um blog de cinema sozinho pode ser bem difícil, a gente percebe que pra ele ter visibilidade, precisa ser atualizado constantemente, para sempre ter algo novo e assim ir criando um público constante. Foi um projeto legal enquanto durou, mas hoje não penso mais nele. São fases da vida. haha Sobre o que queres falar agora?

Quer saber como era a sua relação com a escrita escolar.

E5: Hummm... Variava de professor pra professor, mas no geral gostava de escrever redações, era um modo de tentar alguma troca com o professor.

Cheguei a mandar meu blog pra um professor, no terceiro ano, pedindo uma crítica, até por que ele também era escritor de poemas. Mas com a escrita ESCOLAR, se eu gostava dependia bastante do tema, da maneira como era abordado. Mas até textos argumentativos me agradavam... no MOPI eu cheguei a ter alguns trabalhos em formato de conto ou crônica, mas no Pedro segundo era algo mais argumentativo quando ocorria - raras oportunidades. Em geral, na confusão do calendário só alguns trimestres tinham trabalhos de texto compondo a nota.

Fala mais dessa experiência com esse professor para quem você mostrou o blog...

E5: Bem, o apelido dele era Zezinho. Acho que ele lançou uma coletânea de contos recentemente. Já

trabalhou pro JB. Tinha um blog bem interessante chamado “Caosgraphia”. Sinceramente, tínhamos pouco contato por que eu praticamente só dormia nas aulas dele. haha

Mas cheguei a mandar uma vez num e-mail, e ele comentou num dos poemas, apontando algo interessante e tal. Mas depois disso, nunca mais.

Como disse, nunca me achei um bom poeta, apesar do incentivo de amigos e etc.

Você chegou a mostrar sua escrita para mais algum professor?

E5: Nunca.

Esses amigos eram colegas de escola?

E5: Não só de escola... alguns de infância, da vida, um pouco de familiares também, mas bem pouco. Muitos eram de colégio sim, mas eu escolhia bastante pra quem mandar, por que, enfim, era algo bem pessoal meu.

Mesmo postando no face, eu sabia quem no fundo iria acessar.

Os leitores dos seus blogs eram, então, basicamente estas pessoas eleitas, ou havia mais?

E5: Acho que podia haver sim! Mas os que eu sabia que viam eram esses mais próximos, fazia com eles a divulgação tanto de compartilhar o link no facebook quanto de mandar por inbox. Por serem amigos me dava essa liberdade.

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E5: Com escrita espontânea você quer dizer especificamente?

A escrita feita por opção, para além da demanda escolar.

E5: Bem, nesse sentido acho que a escola poderia atuar mais como incentivo... talvez criar um espaço de debate disso, dependendo da demanda. Uma espécie de círculo, clube, onde o material produzido tivesse uma leitura crítica, mas sem ser em tom de julgamento; crítica enquanto algo que visasse uma construção de linguagem e quem sabe transformar isso em algo que pudesse ser veiculado pelo colégio. Mas penso sim que a linguagem espontânea pudesse ser incorporada nas escolas sim, até como um método de incentivar a produção artística.

Entrevista 6

Conte um pouco de como você começou a escrever, que idade tinha, o que escrevia...

E6: Eu comecei a escrever letras de música. E até por isso aprendi a tocar violão, mas escrevia desde antes de estudar o instrumento. Aliás, escrever redação na escola era algo chato para mim, só gostava mesmo de escrever música.

Eu sempre gostei de desenhar, e a partir do meu ensino fundamental comecei a criar personagens e histórias mais elaboradas em quadrinhos. E criando esses roteiros, por mais simples que eles fossem, despertou meu interesse na poesia 'não musicada', digamos assim.

Tive muito apoio de uma professora de língua portuguesa que tive na 7ª série

Você compartilhava sua escrita de algum modo?

E6: No começo eu não compartilhava. Tinha muita insegurança, pois minha área de atuação sempre tinha sido o desenho, cheguei a publicar em certas revistas e por isso, acabei deixando a escrita como algo mais íntimo.

O que você acredita que te motiva/motivava a escrever?

E6: Da mulher que eu amo à luta política, social e cultural que participo. Nunca sei o que pode me inspirar, mas eventos cotidianos urbanos e comuns são meus preferidos, por me mostrar a poesia que floresce a cada segundo na vida, mas passa despercebida, infelizmente

Eu comecei a compartilhar meus textos por causa disso, para mostrar o que eu via e que achava que muita gente ignorava. O sorriso do morador de rua, o carinho dele com o filho, a simpatia do trabalhador que passa por nós todas as manhãs.

Através de que meios compartilhava/compartilha o que escreve? Quem lia/lê?

E6: Eu compartilho através de um blog (www.esquecimeuguardachuva.blogspot.com), lá eu publico poesia, crônica, charge, quadrinhos, músicas e ilustrações minhas.

O público em geral são pessoas que me conhecem, descobrem meu trabalho pelo Facebook ou por amigos que indicam. Mas é um público restrito e, na maioria, próximo de mim mesmo. Pois é... Não faço sucesso.

Gostaria de saber agora sobre sua relação com a escrita escolar...

E6: Bom, durante o ensino fundamental minha relação de escrita foi de amor e ódio. A obrigação que tinha em exercitá-la me angustiava e me deixava com um pé atrás com ela. Mas no ensino médio entrei em contato com poetas, artistas que me abriram a cabeça. Mas o que me fez me entrelaçar com a escrita foi o contato com emoções mais intensas, o amor, principalmente. Precisava expressar o que sentia. E isso ligado ao ativismo social e o contato com realidades diferentes fez com que a escrita se tornasse uma forma necessária para eu dizer o que me angustiava ou me confortava.

Na escola colegas e/ou professores chegaram a saber que você escrevia para além da escola?

E6: No ensino médio sim, estudava num ambiente bem incentivador. Professores e amigos sempre me apoiaram meus textos. Mas o que mais me alegrava era que eles se identificavam por vivermos a mesma realidade. Isso me fazia escrever mais e mais, o sorriso de quem estava comigo todos os dias.

Você fala em relação de amor e ódio durante o ensino fundamental, pode explicar melhor?

E6: Bem, a relação de amor e ódio era por um motivo que me aflige até hoje e me bloqueia artisticamente, a obrigação de escrever sobre algo. Na escola nos dão um tema qualquer para escrever num formato que devemos praticar. Eu no ensino fundamental não entendia a importância disso,

gostava de escrever mas odiava escrever só porque alguém queria que eu escrevesse algo da forma que esse alguém queria.

Hoje compreendo a importância que esse processo tem, mas na época não gostava de fazer a redação da escola.

Já no ensino médio, por causa da mudança de ambiente - saí de uma escolinha de bairro para uma escola tradicional - comecei a olhar a escrita de outra forma. Já era mais maduro também. E comecei a tentar usar poesia sempre que era possível em trabalhos, apresentações e, até mesmo, anotações de aula

Portanto, a partir de um conflito com a escrita escolar a poesia se tornou parte fundamental da minha própria vida escolar.

Que me ajudava a levar o cotidiano repetitivo com mais tranquilidade e paz

E como o novo ambiente contribuiu para esta nova relação com a escrita escolar?

E6: Incentivando e me colocando em contato com muita gente que escrevia, desenhava e tocava algum instrumento. Pude perceber que professores, colegas, inspetores e os funcionários da limpeza, tinham as mesmas paixões que a minha, mesmo que de forma diferentes. Pude observar o quão bonito é o modo que arte aparece no cotidiano das pessoas, e era isso que eu queria fazer, me mostrou que fazer com que minhas palavras despertassem um sorriso naquelas pessoas maravilhosas que me cercavam cotidianamente seria a maior honra

Mas, ainda no antigo ambiente da escola de bairro, você citou uma professora de língua portuguesa que teve na 7ª série que te apoiava... Pode falar mais sobre como se dava este apoio?

E6: Ela sempre que corrigia meu dever, minhas provas, me dava dicas, falava para eu continuar fazendo o que gostava de fazer pelo, segundo ela, era o motivo mais nobre de todos: era o que me dava paz.

Ela me ajudava falando comigo metaforicamente, me contava histórias e na fala dela aprendia muito. Na aula ela sempre tentava fazer o máximo para colher poesia numa aula com pouca estrutura e, infelizmente, interesse geral.

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E6: Acho que não só da escrita, mas arte em geral. Um projeto, ou um trabalho interdisciplinar que ajude no desenvolvimento da forma com que o aluno queira se expressar. Seja na escrita, seja no desenho, na música.

Mostrar para a criança como a arte está na vida deles e pode os ajudar a olhar para eles mesmos com mais esperança e confiança, como forma de ajuda na confirmação pessoal do aluno para ele poder desenvolver sua identidade.

Não tornar todos artistas, mas colorir um pouco o olhar das crianças e eles tomarem seu caminho sem tanto preconceito e estereótipos, porque a arte e a valorização da arte de alguém, aumenta o valor deste alguém.

Entrevista 7

Conte um pouco de como você começou a escrever, que idade tinha, o que escrevia...

E7: Com uns nove anos escrevi uma poesia bem boba pra minha mãe, tirando isso meus escritos até os treze anos se resumiram aos das aulas de redação. Com treze criei um blog, e escrevi uns quatro textos, falavam sobre o futuro, minha geração, coisas assim. No mesmo ano voltei a escrever poesias, falavam sobre amor, depois os temas foram variando.

Além dos quatro textos do blog, você compartilhava sua escrita com alguém? Quem lia o blog?

E7: Compartilhava com meus pais e minhas amigas do colégio. O blog não tinha muito acesso não. Não divulgava, acho que eram essas mesmas pessoas que liam, e alguns amigos dos meus pais.

O que você acredita que te motiva/motivava a escrever?

E7: Acho que foi o gosto pela escrita, isso me motiva até hoje. Mas em cada fase tive um motivo diferente além desse, com treze escrevia por achar legal, com quatorze escrevia pra viver tudo o que eu queria sem sair de casa. Enfim, cada fase encontrei um motivo que alterou minha escrita.

E o que você escreve?

E7: Hoje em dia? Ainda escrevo poesias, algumas reflexões/impressões sobre o cotidiano e sobre a minha vida.

O que acredita que te levou a querer publicar?

E7: No início apenas pra ter um lugar organizado pros meus escritos. Hoje porque gosto de compartilhar sentimentos, assim como eu leio algo de outra pessoa e me sensibilizo, outras pessoas podem se tocar com o que eu escrevo, além de ser uma forma de encontrar gente que pense da mesma forma.

Poderia falar um pouco da sua relação com a escrita escolar?

E7: Sempre adorei as aulas de redação! Apesar de achar que o ambiente de prova em que elas são feitas pressiona muito, conseguia, com um pouco de dificuldade, lidar com isso. E qualquer assunto que me interessava, seja em prova ou dever, escrevia muito.

E alguém do seu ambiente escolar já chegou a saber da sua escrita para além da escola?

E7: Ah sim! Tenho um blog, sem ser o que eu criei com treze, divulgo esse blog, e tenho amigos com quem compartilho a minha escrita. Amigos do colégio, claro.

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita independente" dos

alunos, que isso diz respeito à escola?

E7: Acredito muito! A escrita é um meio de compartilhar visões de mundo ideias, sentimentos e isso deve dizer respeito à escola sim, assim como a socialização escolar é importante, esse tipo de espaço também é. Seria ótimo.

Você tem sugestões de como isso poderia ser feito?

E7: Oficinas de expressão literária nos colégios, acho que é a minha maior sugestão. E que as coisas produzidas nas oficinas pudessem ser divulgadas, virassem livros, ou fossem espalhadas pelo colégio como forma de motivação pros que participam e pra quem quer fazer parte.

Entrevista 8

Conte um pouco de como você começou a escrever, que idade tinha, o que escrevia...

E8: Tinha em torno de 10 anos. Foi bem estranho, na verdade, porque simplesmente me deu vontade de escrever um poema. Então eu resolvi tentar. hahahah

E acabou se tornando um hábito, com o tempo.

Escrevia algo além de poemas? Descreva um pouco sua trajetória como escritora...

E8: Eu escrevia alguns textos em prosa, esporadicamente. Me sentia mais inclinada aos versos, por algum motivo que até hoje não entendo.

Compartilhava sua escrita com alguém?

E8: Ah, sim! Família, amigos íntimos e os que também escreviam.

Quando comecei a usar mais a internet, passei a colocá-los online também, em blogs e redes sociais.

O que você acredita que te motiva/motivava a escrever?

E8: Antigamente era um impulso muito forte, como se eu PRECISASSE expressar meus sentimentos para tentar entendê-los e amenizá-los. Era bem... desesperador. hahahah

Ultimamente tenho escrito menos, e para registrar ideias... Um pouco menos poético, mais reflexivo.

E de onde acredita que venha a motivação para publicar?

E8: Uma mistura de vaidade, insegurança e vontade de partilhar ideias.

É uma mensagem no ego(hahahah) ter sua arte reconhecida, e para tal, mostrá-la ao mundo é o primeiro passo.

Poderia explicar um pouco mais O que quis dizer com "mistura de vaidade com insegurança"?

E8: Vaidade porque, ao publicar, busca-se ser notado e, inclusive, receber elogios. O que está conectado à insegurança. Buscar a aprovação alheia para sentir que a criação é, de fato, satisfatória.

Fale um pouco da sua relação com a escrita escolar...

E8: Hm, isso é mais complexo.

No ensino fundamental as propostas de produção textual costumam ser bem mais abertas do que no

médio. Principalmente pelo fato de, no médio, começar-se a estudar redações dissertativo-argumentativas. Mas, de qualquer forma, sempre gostei muito de fazer redações, mesmo que tendo temas pré-definidos. União do útil (avaliação escolar) com o que eu considerava -e considero! - agradável (escrever).

Pode expor melhor suas preferências e desconfortos, falar mais sobre a questão com as redações dissertativo-argumentativas?

E8: Um dos maiores desconfortos é, certamente, ter limite de tempo. Escrever sobre pressão é algo que me incomoda bastante. Mas é uma habilidade interessante de ser desenvolvida. Então é algo que tanto me fascina quando incomoda. E quanto às redações dissertativo-argumentativas, mesmo dando mais trabalho para serem escritas, atualmente são as minhas preferidas. Porque envolvem toda a questão da capacidade de domínio sobre a língua e a de alcançar o outro por meio da palavra. Acho isso incrível.

Algun professor e/ou colega de escola chegou a tomar contato com sua escrita não escolar?

E8: Quase todos de português.

E como foram as reações?

E8: Estimulantes! Eles sempre tentavam me motivar a escrever mais, me davam dicas, conselhos

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita independente" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E8: Acho que os alunos poderiam tomar essa iniciativa, caso a escola não tenha nenhum projeto assim. Mas acredito que é uma boa, principalmente com os alunos mais novos, a própria instituição apresentar algum estímulo à escrita independente.

Você tem sugestões de como isso poderia ser feito?

E8: Pode ser feito somente um grupo de alunos, reunidos, trocando dicas e fazendo saraus com as próprias obras. E pode ser um grupo incluindo ao menos um professor, em que haja não somente produção como análise do produzido.

Acho que seria de grande proveito, tanto para os professores quanto para os alunos envolvidos.

Com encontros semanais, ou algo assim ...

Entrevista 9

Conte um pouco de como você começou a escrever, que idade tinha, o que escrevia...

E9: Eu comecei a me interessar bastante pela escrita quando tinha 14 anos, mais ou menos. Adorava escrever as redações do colégio, por exemplo. Cheguei a pensar em seguir a carreira de Jornalismo por um tempo. Mas a primeira iniciativa que eu tive, pelo menos a que eu me lembro bem, veio com 13 anos. Quando assisti um filme que me marcou muito, e logo após, corri pro computador e escrevi

uma poesia. A partir de então, sempre que eu tinha uma inspiração, escrevia poesias, ou prosas poéticas.

E você compartilhava sua escrita de algum modo?

E9: Sim, mas só com meus pais e professores.

Como eles reagiam?

E9: Eles gostavam muito, sempre comentavam que eu tinha muita sensibilidade pra minha idade e sempre me incentivavam a escrever mais.

O que você acredita que te motiva/motivava a escrever?

E9: Eu acho que escrever é uma forma de expor tudo o que você sente. E eu sempre gostei de compartilhar o que eu sinto com quem eu gosto. Fora que um poema é uma forma de arte, e a arte é sempre algo que nos traz coisas boas. Fico sempre muito feliz em saber que eu pude tocar as pessoas de alguma forma, ou então que elas se identificaram muito com o que eu escrevi. É sempre uma troca muito saudável, e que me motiva muito.

Posteriormente, você teve uma iniciativa de publicação mais ampla, em blog. Como foi este processo? O que motivou a iniciativa?

E9: Eu estava escrevendo bastante na época, e senti a necessidade de compartilhar o que eu escrevia com mais pessoas. Queria ter algum retorno de quem não era tão próximo a mim, saber o que achavam dos textos, se se identificavam ou não. E como eu falei antes, acho que a escrita ajuda muito as pessoas e traz sempre coisas muito boas, queria também tentar levar isso de bom, ainda que pra pouquíssimas pessoas. No começo tive vergonha, porque meus textos sempre entregam tudo o que eu sinto, mas quando comecei a ter esse retorno, essa troca com outras pessoas, foi ficando tudo mais leve e eu só queria compartilhar mais e mais. Foi uma experiência muito boa!

Que tipo de texto você costuma publicar em seu blog?

E9: Poesias

E como era a sua relação com a escrita escolar?

E9: Gostava muito de fazer as redações propostas. Com o passar do tempo, o que me incomodava um pouco era ter que seguir um padrão de escrita, sem muita liberdade pra criar. Mas acho que era o objetivo mesmo, né? Preparar pro que vem no vestibular.

Mas senti muita falta do estímulo para criar na escrita, propostas diferentes do padrão da redação. Acho que seria importante isso ser implementado.

Você chegou a compartilhar seus textos com colegas de escola?

E9: Não, só através do blog mesmo.

Você divulgou o blog para eles?

E9: Os meus amigos mais próximos sabiam o endereço. Mas de qualquer forma, eu sempre compartilho em redes sociais, então qualquer um podia ter acesso.

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E9: Sim, com certeza. A escola tem que incentivar mais a liberdade e criatividade dos alunos, acho que a educação tinha que ser mais libertária e estimular a criação e a imaginação, e não empurrar somente padrões.

Você tem sugestões de como isso poderia ser feito?

E9: Acho que, com relação a escrita, isso viria em deixar o aluno escolher pelo menos um livro a ser lido durante o bimestre/trimestre, e estimular a criação de poesias, e outros tipos de texto que não sejam somente aquela redação de vestibular.

Mas é claro que o processo é muito mais complexo que isso, mas acho que poderia começar assim.

Entrevista 10

Você poderia me contar um pouco de como você começou a escrever por conta própria, que idade tinha, o que escrevia?

E10: Eu sempre gostei de ler, mas só comecei a escrever no sétimo ano, quando tinha uns 13 anos.... Tudo começou quando, nas aulas de literatura, eu tive o primeiro contato com a forma como eram produzidos os poemas. Aquelas aulinhas explicativas da diferença entre poema e poesia... A professora começou a apresentar alguns autores interessantes, poetas, tanto na prosa quanto no verso, e como, na época, eu estava passando por uns momentos difíceis com a família e tudo mais, tudo aquilo representou pra mim inspiração e comecei a escrever por conta própria. Mostrava apenas pra uma amiga e também escrevia as cartas pro namorado dela, porque ela achou q eu tinha um jeito legal de escrever e sempre chegava onde ela n conseguia, rs. Basicamente, foi aí que tudo começou, que eu comecei a gostar de escrever.

Pode citar alguns desses autores interessantes?

E10: Carlos Drummond, Ferreira Gullar, João Ubaldo Ribeiro, Clarice Lispector e Cecília Meirelles...

E como foi o processo de expandir o compartilhamento das suas produções, mostrar pra mais gente que não sua amiga?

E10: Começou, primeiro, por concursos de redação da escola.... Eu me via bem motivada a participar por causa dos elogios da minha amiga... E como algumas pessoas foram gostando, eu continuei, porque eu também estava gostando do que escrevia...

Aí, no nono ano, se não me engano, já tinha um grupo de pessoas escrevendo por conta própria por influência dessa mesma professora. E nós combinamos de escrever uma coletânea dos alunos do nono ano para ajudar na formatura.

Não deu certo o projeto do livro em si, mas tínhamos criado um grupo no Facebook, chamado Escritores Anônimos, pra começar a sondar os possíveis participantes e divulgar o trabalho na rede. Foi aí que comecei a escrever nas redes sociais...

Quantos alunos? A professora tomou contato com as produções deste grupo?

E10: O grupo tinha cerca de 10 alunos quando começaram a surgir as ideias... A professora, só teve contato indiretamente, pelas redes sociais, pois além de termos deixado de estudar com ela, pegamos uma certa autonomia de produzir sozinhos...

E que tipo de texto você escrevia?

E10: Eu comecei com poemas simples, rimados, porém com pouca métrica... O conteúdo era geralmente romântico e bucólico.... Depois fui gostando mais dos poemas contemporâneos, brancos e sem rima. Mas atualmente, escrevo mais pequenos contos e outros textos em prosa do que em verso...

O que você acredita que te motivava/motiva a escrever?

E10: Acho que eu me sentia mais ouvida quando escrevia do que quando falava...

Os comentários de quem lia me faziam sentir como se tivesse mais voz do que quando não escrevia. Mas isso foi o impulso, depois comecei a sentir uma necessidade meio inexplicável de escrever mesmo que fosse só para mim...

Acho que depois, que me desapeguei de ter um público elogiando e aplaudindo, a escrita começou a me ajudar a me ouvir melhor...

Mas certamente, eu comecei numa fase em que eu me sentia pouco importante, pouco produtiva... E escrever me ajudou a melhorar nesse aspecto de auto estima, como dizem...

Porque comecei a me sentir como se eu estivesse deixando um legado eterno.... Isso era importante pra mim...

E o que te leva a querer publicar?

E10: Na verdade, eu ainda já tive mais vontade de publicar antes.... Hoje em dia eu tenho mais vontade de escrever como hobbie, para pequenos grupos de poesia e recitação e coisas do tipo, no máximo, redes sociais.

Mas, se um dia eu tiver a possibilidade de escrever uma autobiografia de qualidade, aí sim eu gostaria de publicar. Por que eu já fui muito influenciada por esse tipo de escrita antes, e queria poder fazer o mesmo...

Estou considerando a postagem em redes sociais já uma publicação, no sentido de tornar público, embora entenda a diferença entre este e outros tipos de publicação. Quando fiz a pergunta, quis saber sua motivação para as publicações que já realiza. Desculpe se não me expressei bem.

E10: Ah sim, tudo bem.... Me desculpe, rs

Eu tenho realizado poucas publicações mesmo nas redes sociais ultimamente. Mas, quando o faço geralmente é porque considero um meio muito prático e rápido de compartilhar ideias, sentimentos, e principalmente poesia.... Eu já aprendi muito publicando em redes sociais, principalmente com a crítica das pessoas, que geralmente são um público literário menos exigente em relação a estilística.

Como era a sua relação com a escrita escolar?

E10: Ah, com a escola... Eu gostava quando o tema proposto, o "roteiro" de escrita e etc era algo mais livre, mais aberto para a criação... Como em atividades não avaliativas.

Eu também gosto de produzir textos não literários, mas mesmo estes, eu acho que são muito limitados pelas circunstâncias em que se escreve na escola... Pouca carga horária pro ensino de português, ensino voltado pras exigências dos vestibulares e etc. Geralmente, eu gosto de mais espaço físico (linhas) e também mais espaços criativos...

O que nem sempre é o caso da escrita escolar...

Você acredita que deve haver um espaço na escola para a "escrita espontânea" dos alunos, que isso diz respeito à escola?

E10: Sim, se não houver ficamos presos de mais a escrita puramente acadêmica e muitas vezes artificial, deixamos de explorar aquilo em que nos identificamos com a literatura, e a escola, enquanto instituição educadora deveria ajudar a promover a relação do estudante com as artes em geral... Além do que, a escrita espontânea pode ser bem mais didática do que a programada ou imposta pela escola... Na minha escola foi desenvolvido um projeto chamado Sopa de Letras que melhorou muito a relação dos alunos com a literatura, e com a criatividade individual...

Pode falar um pouco sobre o projeto?

Foi iniciado por uma professora do ensino médio, que em conjunto com seus alunos, percebeu que havia uma demanda muito grande de haver um incentivo, tempo e espaço reservados para a criação. Eles se reuniam em uma sala específica após o horário de aula e compartilhavam produções próprias... Mais tarde, começaram a investir em chamadas para os outros estudantes, com cartazes provocativos e outros tipos de intervenções... Com o tempo, o grupo se abriu e começou a abrigar debates... Essa professora, acreditava muito no potencial crítico e libertador da escrita como forma de tirar a juventude da "caverna contemporânea"... Mais tarde, o grupo cresceu tanto, que se transformou em um sarau periódico no corredor principal da escola, que incluía poesia, música (incluindo composições dos próprios alunos) e teatro...

E além do que você vivenciou, tem alguma outra sugestão de como a escola poderia receptionar a escrita espontânea dos alunos?

E10: Basicamente, acho que seria interessante se a escola promovesse a importância da escrita livre, não impondo mas orientando. Não necessariamente em atividades extracurriculares, mas em atividades previstas no currículo, para garantir que todos os alunos tivessem algum contato com

alguma forma de criação literária e descobrissem se gostam ou não.